

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**(RE)PENSANDO O *JOB SHADOWING* NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL:
REFLEXÕES E CONTRIBUTOS PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Cândida Jardim

Junho, 2017

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Inês
Nascimento*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Fernando Pessoa, 1933

Agradecimentos

A conclusão de qualquer trabalho exige sempre uma rede de suporte que permita a sua concretização pois é na troca de ideias, de saberes e de palavras de motivação que a escrita vai ganhando vida e o produto final constrói-se. Assim sendo, agora que termino mais esta etapa, que incluiu um significativo investimento pessoal e representa o alcançar de um objetivo relevante em termos pessoais e profissionais, desejo expressar o meu carinho e gratidão a todos aqueles que fizeram parte da rede segura que me apoiou ao longo de todo este percurso.

Agradeço em especial,

à Professora Doutora Inês Nascimento pela atenção, dedicação e profissionalismo com que me orientou e pelos ensinamentos que comigo partilhou.

aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio e incentivo constante.

ao meu marido Ricardo pelo carinho e pela confiança depositada em mais uma etapa de um caminho que vamos percorrendo a dois.

Resumo

O *job shadowing*, enquanto modalidade de exploração direta, que permite a transformação da relação dos sujeitos com o mundo, apesar de utilizado em algumas escolas, está ainda pouco estudado. Este trabalho, ao constituir-se como uma reflexão em relação ao modo de utilização desta técnica na minha prática profissional, parte das limitações encontradas para reconfigurar e delinear uma proposta alternativa, desta vez suportada em pressupostos claros e fundamentados. Para isso, posicionei-me teoricamente, ao lado de perspectivas de concetualização e de intervenção do/no desenvolvimento vocacional que considero particularmente harmonizáveis com os princípios de fundo da aprendizagem experiencial, constituindo assim uma base teórica e conceptual consistente que me permitiu fundar e definir um conjunto de linhas de intervenção visando a integração da técnica de *job shadowing* nos processos de apoio à exploração vocacional de jovens. Deste modo, e para além do modelo da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), modelo chave neste estudo, recorri também ao modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional de Campos e Coimbra (1991), ao modelo Integrado Cognitivo-Motivacional de Leitão (1984) e à perspectiva da Interação Comunitária de Law (1981) que, por enfatizarem a importância da exploração dos investimentos, ajudam a compreender como surgem e se transformam os interesses vocacionais e se constrói, progressivamente, a identidade vocacional, acentuando a relevância do papel da interação com as estruturas e figuras da comunidade no processo de orientação vocacional.

Abstract

Job shadowing is as a technique of direct exploration that allows the transformation of the client's relationship with the world. Although it is used in some schools, there is still little researched about it. Thus, by considering the use of this technique in my professional practice, this dissertation intends to rely on the limitations found to reconfigure and delineate an alternative proposal, this time supported by clear and reasoned assumptions.

I have used the perspectives of conceptualization and intervention of vocational development that I consider to be more harmonized with the core principles of experiential learning which gave me a consistent theoretical and conceptual basis to define a set of intervention guidelines aimed at integrating the job shadowing technique in the support processes of career exploration for young people.

Kolb's Experiential Learning Model (1984) was the key model of this study, but I have also used Campos and Coimbra's (1991) Reconstructive Exploration of Vocational Investment Model, Cognitive-Motivational Integrated Model proposed by Leitão (1984) and Law's (1984) Community Interaction Theory.

These theories, by emphasizing the importance of the exploitation of investments, help to understand how vocational interests arise and transform themselves, and also how vocational identity is progressively built up, accentuating the relevance of the role of interaction with community structures and figures in the career guidance process.

Abreviaturas

RAM – Região Autónoma da Madeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CNO – Centro Novas Oportunidades

EBSDLA – Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade

TDE – Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Abreviaturas	iv
Introdução.....	1
Capítulo I – Reflexões sobre um percurso profissional.....	4
1.1. Atividades Realizadas	4
Capítulo II – Aspetos de contextualização histórica, social e científica do Desenvolvimento Vocacional na adolescência	11
2.1. Perspetiva Histórica da Orientação Vocacional em Portugal.....	11
2.2. Orientação Vocacional nas escolas	14
2.3. Desenvolvimento e orientação vocacional: Compromissos conceituais	16
2.4. Adolescência: Exploração e Identidade Vocacional	19
Capítulo III - A indução de exploração vocacional direta na modalidade de <i>Job Shadowing</i> enquanto processo de aprendizagem experiencial	25
3.1. Exploração Vocacional e Aprendizagem Experiencial.....	25
3.2. O <i>Job Shadowing</i> enquanto técnica de exploração vocacional direta.....	27
Capítulo IV – Revendo a prática do <i>Job Shadowing</i> na intervenção vocacional.....	31
Conclusões	42
Referências Bibliográficas	44
ANEXOS	I
Tabela 1.....	II
Tabela 2.....	III

Introdução

Nos últimos anos do Estado Novo, o panorama da Educação na Madeira era sombrio. Até à década de 1960, metade da população era analfabeta e cerca de 80% dos alunos não ia além da instrução primária, muitas vezes devido a carências económicas (Nepomuceno, 2003). Em 1976, com a aprovação do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (RAM), houve uma transferência para os recém-formados Governo Regional e Assembleia Legislativa Regional da Madeira de competências no âmbito do sistema educativo. Ainda assim, persistia o problema do analfabetismo, a reduzida expressão dos estudos pós instrução primária e a inexistência de ensino superior, a que se juntava um parque escolar desatualizado, concentrado no Funchal e concelhos limítrofes, numa altura em que a mobilidade viária era extremamente limitada (SREC, 1978).

A partir da década de 1980, sobretudo após a adesão à, então, Comunidade Económica Europeia, passou a dar-se crescente importância à formação formal e informal do indivíduo (Ferreira, 2005) e começou a intervir-se mais na educação, nomeadamente com o investimento na expansão da rede escolar, contratação e formação de técnicos e professores bem como o apetrechamento das escolas. O IV Governo Regional da RAM que assumiu funções em 1984 definiu como prioridade a reformulação da missão da Educação, valorizando outras modalidades educativas e subáreas, nomeadamente a Formação Profissional, a Educação Especial, a Infância, a Juventude e o Emprego (Alves, 2013).

Entre as décadas de 1980 e 2000, a RAM, como Portugal Continental, fez um esforço significativo de qualificação da sua população, visível em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que nos distanciava de outros países mais desenvolvidos. No entanto continuava a apresentar níveis de escolarização mais baixos que grande parte dos países da União Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), quer entre os mais velhos, quer entre os mais jovens (OCDE, 2002).

Entre 1991 e 2001 a taxa de analfabetismo na RAM (entre pessoas com 10 ou mais anos) desceu de 15,3% para 12,7% (superior a 19% nos 3 concelhos do norte da ilha), enquanto a nível nacional a evolução foi de 11% para 9%. A percentagem de população com 3º Ciclo (entre pessoas com 15 ou mais anos) passou de 18,2% para 33,2% (Portugal: de 33,2% para 38%), e com Ensino Superior (entre pessoas com 21 ou mais anos) ainda era apenas 6,5% em 2001 (média em Portugal era 8,6%) (INE, 2002). Naturalmente, as habilitações

escolares ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior imperam sobretudo junto dos adultos mais jovens, sendo raras nos escalões etários mais envelhecidos.

Considerando apenas a população entre 25 e 64 anos de idade, a OCDE calculou relativamente ao ano 2000 o nível de ensino alcançado por esta franja da população ativa, que revelava que Portugal ocupava ainda, nesta altura, uma posição pouco favorável quando comparada com a média de outros países da OCDE. A RAM apresentava para a mesma franja da população e na mesma época uma posição ligeiramente mais favorável que a média nacional, sobretudo no Ensino Primário ou inferior, de acordo com estimativa efetuada com base nos Censos 2001 e que pode ser consultada na Tabela 1.

Tabela 1

Nível de ensino alcançado pela população em 2001

	Ensino Primário ou inferior	Educação Básica e Secundária	Educação Pós-Secundária	Ensino Superior
RAM (1)	50%	39%	1%	10%
Portugal (2)	68%	18%	5%	9%
Média OCDE (2)	15%	59%	3%	23%

Nota (1): Retirado de INE (2002).

Nota (2): Retirado de OCDE (2002).

A Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em 2006, visou responder a este atraso em relação às médias de qualificação da OCDE, e representou um impulso no sentido da qualificação e certificação dos portugueses, abrangendo:

adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior (Portaria 370/2008 de 21 de maio dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, 2008, p. 2899).

A Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, veio regular a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (CNO) na RAM, operacionalizando a intervenção de diferentes técnicos, incluindo o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE).

Em 2009, e para satisfazer as necessidades de educação da população da costa Norte da ilha da Madeira, cuja localização geográfica a distanciava dos CNO existentes no concelho do Funchal, foi criado na Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (EBSDLA), em São Vicente, o primeiro e único CNO sediado numa escola pública na RAM.

Foi precisamente nesse Centro que a minha atividade profissional enquanto Psicóloga da Educação teve início, tendo passado depois pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da Escola Básica e Secundária do Porto Moniz e mais tarde pelo Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Básica e Secundária da Calheta. As minhas responsabilidades em qualquer uma destas posições incluíam diversas questões relacionadas com o desenvolvimento vocacional, mas é sobre a utilização da técnica de *job shadowing* no contexto da intervenção vocacional que me proponho a refletir de forma particular para depois esboçar uma proposta mais clara e fundamentada relativamente à sua implementação. De modo a enriquecer este trabalho, irei também refletir sobre os princípios da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e da perspetiva da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional (Campos & Coimbra, 1991) por forma a sistematizar o essencial do racional teórico do qual derivarão as linhas de ação que serão propostas quanto à utilização desta técnica nas escolas.

Note-se que as reflexões aqui produzidas visam não só reforçar a relevância de uma aposta contínua em práticas de orientação vocacional diversificadas mas, sobretudo, evidenciar a importância e o contributo da aprendizagem experiencial nessas mesmas práticas.

Assim sendo, este trabalho está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo I apresento sumariamente as atividades realizadas entre 2009 e 2016, atribuindo particular destaque à utilização da técnica de *job shadowing*. No Capítulo II exponho uma visão sobre a adolescência, exploração e desenvolvimento vocacional apresentando e explorando referências teóricas relevantes em torno destes conceitos. No Capítulo III o enfoque recai sobre a aprendizagem experiencial e o *job shadowing*, e no Capítulo IV teço possíveis linhas orientadoras de utilização desta técnica. O trabalho termina com um conjunto de conclusões que sintetizam o essencial das pesquisas, reflexões e propostas apresentadas.

Capítulo I – Reflexões sobre um percurso profissional

1.1. Atividades Realizadas

O ano de 2009 trouxe com ele a conclusão da minha licenciatura pré-Bolonha em Psicologia pela Universidade da Madeira. Impaciente por começar uma carreira profissional, o passo seguinte parecia ser a realização de um estágio profissional, não só para conseguir independência financeira, mas também para consolidar alguns dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso de Psicologia. Assim, propus à Santa Casa da Misericórdia da Calheta a realização de um estágio profissional no Lar de Nossa Senhora da Estrela onde tive a oportunidade de trabalhar com uma população envelhecida.

Apesar de ter acompanhado idosos com depressão e doenças neurológicas como Alzheimer ou Parkinson, a grande aposta do meu projeto de estágio foi a estimulação cognitiva para idosos institucionalizados. Produzi materiais de raiz e aproveitei a existência de uma sala inutilizada para criar um espaço onde foi possível trabalhar a memória, a atenção, o raciocínio, a resolução de problemas, a criatividade, a estimulação sensorial, etc. O objetivo principal prendia-se com a preservação e, dentro do possível, melhoria do desempenho das funções cognitivas destas pessoas. Apesar de extremamente positiva, esta experiência colocava-me em constante confronto com a finitude da vida e por isso, sentia que precisava de um desafio diferente. Foi assim que, em 2010, aventurei-me naquele que foi o meu primeiro grande trabalho enquanto Psicóloga, exercendo funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento durante três anos letivos no CNO da EBSDLA.

O manual de Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos (2008), repartia as atividades do TDE em dois grandes domínios. Um primeiro, associado à intervenção direta com os adultos durante as etapas de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, que exigia o domínio de técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação; e um segundo domínio que dizia respeito ao trabalho de retaguarda, preparatório e determinante do sucesso da intervenção direta com os adultos, integrando atividades como a atualização dos dados no Sistema Integrado de Gestão de Oferta Educativa e Formativa, a recolha e atualização de informação e a produção de relatórios e pareceres.

Apesar de se tratar de um CNO relativamente pequeno, foi possível certificar ou encaminhar para ofertas educativas cerca de duas centenas de adultos, maioritariamente dos concelhos do Norte da ilha da Madeira (CNO-EBSDLA, 2013).

Segundo a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2012), o utente típico dos CNO na Madeira eram homens e mulheres, maioritariamente com filhos e empregados, que abandonaram a escola entre os 14 e os 18 anos. Cerca de um terço procurava completar o 1º Ciclo do Ensino Básico, 20% o 3º Ciclo e 45% o Ensino Secundário.

Da minha experiência ficou a perceção do elevado número de adultos e jovens adultos que precisavam não apenas de orientação para a escolha de uma opção educativa mas, sobretudo, de ajuda mais a montante para definir as áreas profissionais de interesse. Outro detalhe, porventura mais importante, foi constatar o elevado número de adultos insatisfeitos com a sua área ocupacional. Estes, mesmo estando empregados sentiam-se desmotivados e uma das principais razões para voltarem a estudar era mudar de área profissional, o que mostra que a primeira opção vocacional, consciente ou imposta pelas circunstâncias, não teria sido a ideal.

Em 2013, após a extinção do CNO-EBSDLA surgiu, a oportunidade de trabalhar com uma população mais jovem no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Básica e Secundária do Porto Moniz. Em 2015, fui colocada no SPO da Escola Básica e Secundária da Calheta, onde curiosamente, completei a minha escolaridade de nível secundário.

A colocação, nas escolas, de técnicos superiores de Psicologia remonta a 1991, com o Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, que, de acordo com o previamente estabelecido no artigo n.º 26 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República), vem criar e definir a natureza e atribuições dos Serviços de Psicologia e Orientação, marcando assim um ponto de viragem na intervenção das escolas, passando as mesmas a integrar uma estrutura especializada de apoio e orientação educativa.

O artigo 6.º do já referido Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação estipula três grandes domínios de ação a serem desenvolvidos pelos SPO: apoio psicopedagógico; apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação escolar e profissional. A intervenção dos SPO passou assim a contribuir para a prevenção do abandono escolar precoce, para a promoção do sucesso educativo e de qualificação de jovens e adultos e, consequentemente, para a concretização das metas do país neste âmbito. Neste contexto, a orientação vocacional surge como uma importante componente do processo educativo, sendo o seu papel o de acompanhar o aluno

ao longo do seu percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida e de carreira (Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio).

Nos últimos anos, a diversidade de funções atribuída aos SPO, tanto imposto em termos legislativos como por opção das escolas, associada ao alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e a diversificação e reforço progressivo da oferta educativa e formativa, vieram dar uma maior relevância à intervenção dos SPO, nomeadamente, ao se constituírem como uma valência que concorre para a promoção do sucesso escolar. A sua atuação em estreita articulação com outros serviços de apoio educativo referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República), designadamente os de apoio a alunos com necessidades escolares específicas e os serviços de ação social, tem contribuído para a valorização do trabalho desenvolvido pelo psicólogo em contexto escolar.

A intervenção dos SPO em termos de orientação vocacional já está prevista legalmente há muito tempo, mas alguns aspetos podem fazer-nos refletir sobre se tem sido implementada de forma eficaz, pelo menos no que se refere a procurar um ponto de equilíbrio entre a procura pelos alunos, a oferta educativa, e o mercado de trabalho. De facto, existe na RAM um desajustamento entre a procura e a oferta de qualificações

que resulta de uma evolução adaptativa muito mais rápida das empresas e setores de atividade a um mercado aberto do que aquele que ocorreu na estrutura de qualificações da população, a qual partiu de uma situação de grande fragilidade (SRERH, 2014, p.1).

Esta situação remete para a necessidade de uma política regional que permita reajustar a oferta educativa, particularmente de nível secundário e pós-secundário, as mais importantes para o crescimento económico; mas também, de um maior trabalho de identificação dos alunos com as atividades económicas existentes na Madeira.

A Atualização do Estudo prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (SRERH, 2014), refere que apesar de nos últimos dez anos ter havido um aumento da população que completou o Ensino Secundário e o Ensino Superior, uma diminuição do abandono escolar e uma melhoria das qualificações da população ativa, há ainda alguns desafios a enfrentar. Considerando os cenários de desenvolvimento económico, prevê-se a necessidade de uma população ativa mais qualificada em áreas relacionadas com turismo, serviços sociais, qualificações técnicas especializadas na área agroalimentar, biodiversidade, serviços internacionais de

tecnologias da informação, economia digital e energia sustentável. Segundo o mesmo estudo, estas são as áreas de maior necessidade de mão-de-obra nos anos que se avizinham e são, como tal, áreas em que por um lado se sente que se deve aumentar a oferta formativa e, por outro lado, se estima que possam garantir um nível razoável de empregabilidade.

Nos últimos anos tem-se assistido no Ensino Secundário a uma diminuição da procura de Cursos Científico Humanísticos em prol de Cursos Profissionais. Considerando o Ensino Secundário, e excluindo os cursos de Educação e Formação para Adultos, os Cursos Científico-Humanísticos representavam em 2015, 59% dos alunos e os cursos profissionais correspondiam apenas a 35% dos alunos, ainda assim uma melhoria face a 2012 quando estes representavam apenas 20% das escolhas dos jovens (SRERH, 2012). Os Cursos de Educação e Formação, que também têm uma componente profissional representavam apenas 5%, e os Cursos de Aprendizagem 1% (Observatório de Educação da RAM, 2016). A RAM continua a apresentar (em 2015) elevados níveis de retenção e desistência (alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte porque ficaram retidos, não concluíram, anularam a matrícula, abandonaram ou foram excluídos por faltas) quer no 3º Ciclo (12,8%) quer no Ensino Secundário (16,9%). Mais grave, as taxas de abandono precoce de educação e formação (a percentagem de jovens com idade entre 18-24 anos que concluíram no máximo o 3º ciclo do ensino básico e que não estão inseridos em qualquer programa de educação/formação) era na RAM de 23,6%, que compara com apenas 13,7% em Portugal (Observatório de Educação da RAM, 2016).

A Atualização do Estudo prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2014) aponta duas causas para o insucesso e abandono escolar:

desajustamento entre a oferta e o tipo de cursos que os jovens procuram, originando desmotivação, aspeto que pode ser superado pela reestruturação da oferta; ou resultando de um grau de dificuldade pouco compatível com os perfis dos alunos, o que pode ser superado pelo investimento em serviços de apoio à aprendizagem e de orientação dos jovens (SRERH, 2014, p.39).

Este último aspeto remete uma vez mais para a necessidade de melhorar a orientação vocacional dos jovens da RAM, porventura através do recurso a novas estratégias. Também o Documento Orientador do Técnico Superior da Área da Psicologia dos Serviços de Psicologia e Orientação dos Estabelecimentos de Ensino Oficial dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário da RAM (DRE, s.d. p.8) recomenda que

as modalidades de desenvolvimento vocacional devem, tanto quanto possível, alargar-se ao ponto de se consolidar o incentivo às atitudes de exploração e de investimento, necessárias a um melhor

conhecimento de si próprio, das oportunidades de formação escolar e profissional e do mundo do trabalho.

O mesmo documento sugere que as atividades podem realizar-se numa base individual ou em grupo, optando o técnico por uma interação próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web); adotando estratégias infusivas (integração dos princípios da orientação vocacional nos conteúdos programáticos das disciplinas) ou aditivas (desenvolvimento de atividades sem relação direta com o currículo escolar geral).

Assim, e com o objetivo de guiar o trabalho dos técnicos, é proposto no documento um conjunto de atividades de orientação, a saber: a produção e difusão de informação sobre a carreira (recorrendo a documentos impressos, às Tecnologias da Informação e da Comunicação ou a outros métodos); aplicação de instrumentos de avaliação e de autoavaliação (de interesses, aptidões, valores...); entrevistas de aconselhamento a alunos e suas famílias; programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha); programas de procura ativa de emprego e serviços de apoio à transição; programas de orientação para o 9º ano e outros anos de escolaridade; diferentes estratégias que permitam aos estudantes gerir a sua própria aprendizagem e a relação desta com os planos de carreira; estratégias que permitam aos estudantes compreenderem a utilidade dos seus estudos (línguas, matemáticas, ciências...) e porque é que os estudam; estratégias para ajudar os alunos a integrar conhecimentos, habilidades, e atitudes sobre o trabalho que realizam nas diferentes disciplinas; sessões de orientação para o ensino secundário; sessões de orientação para os alunos dos Percursos Curriculares Alternativos; sessões do Plano de Transição para a Vida Ativa nos Cursos de Educação e Formação; sessões de informação para pais/encarregados de educação; sessões de informação para pessoal docente; estratégias que facultem acompanhar um profissional ao longo de uma jornada de trabalho (*job shadowing*); visita a empresas e realização de entrevistas a profissionais.

Destaca-se a referência que é feita, neste documento, ao *job shadowing*. Contudo, a ausência de estudos empíricos, de que tenha conhecimento, que caracterizem a atuação do psicólogo na RAM no que a práticas de orientação concerne, impede uma exploração mais pormenorizada desta prática nos Serviços de Psicologia e Orientação da região.

Assim, enquanto interlocutor privilegiado no sistema, com formação especializada, o psicólogo atua no próprio sistema, mais concretamente, ao nível das três grandes áreas de interesse supramencionadas. Na minha atuação enquanto psicóloga de um SPO, e respeitando sempre a intervenção nos domínios mencionados no Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, procurei promover o sucesso escolar, identificando

difficultades e necessidades que estivessem na base de problemas de aprendizagem, explorando estilos de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências para o estudo e fomentando o treino para o trabalho autónomo e a motivação para o estudo. Desenvolvi, igualmente, intervenções dirigidas a alunos com dificuldades de relacionamento interpessoal/emocional e problemas de comportamento.

Também fiz o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente o de educação especial, tendo colaborado na definição de estratégias educativas e apoios especializados adequados. Colaborei nos projetos de transição de ciclo, procurando promover a integração dos alunos do 4.º ano na nova escola minimizando assim possíveis problemas comportamentais e de ajustamento à nova realidade educativa.

No domínio da Orientação Escolar e Profissional o principal objetivo prendeu-se com o apoio aos alunos na construção do seu projeto vocacional e de vida e nas escolhas neles envolvidas, promovendo o autoconhecimento ao nível das características pessoais, valores, interesses e capacidades e a informação sobre os diferentes percursos formativos, bem como os vários referenciais de emprego e profissões. As atividades desenvolvidas destinaram-se prioritariamente aos alunos do 9ºano e do Ensino Secundário, tendo também sido acompanhados todos os alunos que, independentemente do ano que frequentavam, sentiram necessidade de apoio no que concerne às suas escolhas vocacionais.

Ainda neste domínio, promovi algumas atividades que permitiram a exploração do mundo das profissões e do trabalho. Destaco a “Semana das Profissões” que consistiu na promoção de *workshops* dirigidos aos alunos de 9.º ano e ministrados por profissionais competentes e qualificados; e a iniciativa “*Job Shadowing* – Profissional por um dia” que permitiu aos alunos do Ensino Secundário acompanhar um profissional, à sua escolha, durante um dia de trabalho (como se de uma sombra do profissional se tratasse).

No geral, o *job shadowing* constituiu-se como uma “valid alternative strategy that can provide opportunities for students to gain insights into adult working life that involvement in a work experience program may not or cannot provide” (Cole, 1987, p.2). A sua utilização surgiu da necessidade de fazer face ao uso exaustivo dos modelos clássicos de orientação vocacional, permitindo aos jovens o desenvolvimento das suas próprias perspetivas acerca do mundo laboral bem como das suas preferências profissionais; para além de estimular o desenvolvimento vocacional e prepará-los para a transição pós-secundário.

A descrição mais pormenorizada da aplicação que fiz do *job shadowing* encontra-se no capítulo IV e na Tabela 1 dos Anexos, contudo, ao utilizar esta técnica enquanto ferramenta de orientação vocacional, deparei-me com vários desafios, entre eles a escassez de suporte académico que sustente a importância da sua utilização em orientação vocacional e a dificuldade em encontrar linhas orientadoras. Estes obstáculos contribuíram para as principais falhas e lacunas na minha aplicação da técnica. Dou particular ênfase para a forma como os jovens escolhiam as profissões a sombrear, que deveria ter sido pensada de outra maneira; e para os momentos de reflexão que, dada a sua importância, deveriam ter sido superiores em quantidade e em qualidade. A dificuldade em envolver o tecido empresarial também pode estar relacionada com a fraca receptividade de algumas empresas/instituições, mas, sobre estes e outros aspetos debruçar-me-ei mais adiante no último capítulo deste trabalho.

Capítulo II – Aspetos de contextualização histórica, social e científica do Desenvolvimento Vocacional na adolescência

2.1. Perspetiva Histórica da Orientação Vocacional em Portugal

A orientação de carreira é uma realidade relativamente recente nas escolas portuguesas remontando à década de 1980, e a sua história funde-se com a da intervenção dos psicólogos em meio escolar. A entrada destes no sistema educativo português surge em resposta à necessidade de incluir crianças com necessidades educativas especiais, de criar programas de treino vocacional nas escolas secundárias e de promover o sucesso escolar em alunos em risco de retenção no ensino básico (Almeida, 2003).

Neste sentido, em 1983, o Ministério da Educação propôs um conjunto de medidas para o desenvolvimento de serviços especializados de orientação escolar e profissional, entre as quais se destaca uma experiência pedagógica com carácter piloto, implementada pelos serviços de orientação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, com vista à intervenção de psicólogos na orientação escolar e profissional (Campos, 1985). No entanto, só em 1986, com a publicação do Decreto Lei 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República que consagrou a Lei de Bases do Sistema Educativo, foram lançados os alicerces legais para o que viria a ser a formalização dos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas portuguesas no Decreto Lei 190/91, de 17 de maio do Ministério da Educação, em que a orientação vocacional surgia como um importante elemento para a promoção do sucesso educativo, visando o acompanhamento do aluno ao longo do seu período escolar, identificar os seus interesses e aptidões, intervir na superação das suas dificuldades e facilitar o desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida.

Assim, desde o início da década de 1990 que compete aos SPO, no que a questões de orientação escolar e profissional diz respeito, (a) apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida; (b) planear e executar atividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de alunos ao longo do ano letivo, e de apoio individual ao seu processo de escolha; (c) realizar ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das

técnicas e materiais utilizados; (d) colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos com o meio e o mundo das atividades profissionais; (e) colaborar com outros serviços, designadamente do Instituto do Emprego e Formação Profissional, na organização de programas de informação e orientação profissional; (f) desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem (Decreto lei n.º 190/91, de 17 de maio).

A criação destes serviços por legislação própria em 1991, apesar de só vir a ser oficializada em 1996-1997 (Mendes, et al., 2014), veio validar as expectativas daqueles que já vinham trabalhando em orientação vocacional nas escolas e que há muito aguardavam pela sua institucionalização, e contou com o suporte de todos os que se interessavam pelo desenvolvimento da capacidade de resposta dos estabelecimentos de ensino às diferentes necessidades do seu público, onde se incluem as de orientação, representando um ponto de viragem na história da Psicologia da Educação em Portugal (Carita & Peceguina, 2011).

Todavia, e embora o Decreto de Lei 190/91, de 17 de maio do Ministério da Educação contemplasse a colocação de psicólogos nos SPO em lugares de carreira, tal só veio a acontecer após a publicação do Decreto de Lei n.º 300/97 de 31 de outubro do Ministério da Educação que instituiu a carreira de psicólogo no âmbito do mesmo ministério. De entre as competências do psicólogo dos SPO descritas no artigo 4.º do atrás referido decreto de lei, destacam-se as que dizem respeito à orientação escolar: conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar; desenvolver programas e ações de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo.

De um modo geral, a década de 1990 foi um marco importante pelo crescimento da importância da intervenção psicológica nas escolas e pela ambição de assegurar a prestação de um serviço de qualidade. Em 1997 o concurso para quadros de psicólogos da educação renova o sentimento de confiança na classe. No entanto, a partir desta data começam os longos anos de subsidiodependência destes serviços com a colocação de técnicos associada muitas vezes aos fundos comunitários e a contratos de trabalho precários. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto da Assembleia da República, correspondente à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, veio reforçar a importância do apoio psicológico e orientação escolar e profissional.

Contudo, e atendendo precisamente à quantidade, diversidade, complexidade e relevância das responsabilidades que a lei atribui ao psicólogo da educação, bem como a importância

de dignificar a profissão e credibilizar os seus profissionais junto da comunidade educativa, constatou-se a necessidade de autorregulação da profissão, impondo um referencial que assegure a qualidade do trabalho dos psicólogos. Nesse sentido, e apesar de a formação dos primeiros psicólogos datar do início da década de 1980 (Mendes et al., 2014), só em 2008 foi criada a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), pela Lei n.º 57/2008, de 4 de setembro, e com ela, a regulamentação do título de “psicólogo”. Na altura já se ambicionava o que em 2016 se concretizou com a publicação do Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n.º 107-A/2016): a criação dos colégios de especialidade onde se inclui a de Psicologia da Educação. Contudo, para já, qualquer psicólogo registado como membro efetivo na OPP, independentemente da sua formação académica, poderá exercer funções nos SPO.

Os esforços da OPP no sentido da dignificação da profissão do psicólogo da educação, frequentemente referidos na sequência de reuniões com membros do Governo, também se refletem em campanhas de sensibilização como a “Escola SaudávelMente” lançada em 2017 e que tem como objetivo principal alertar o Governo e outras entidades decisoras para a necessidade da existência de, pelo menos, mais 500 psicólogos nas escolas (OPP, 2017).

A OPP (2017), através da mesma iniciativa, também caracterizou o perfil dos psicólogos da educação, a sua importância nas escolas, os domínios de intervenção, as suas funções e atividades onde se destaca o desenvolvimento vocacional e de carreira.

Em Portugal, o número de psicólogos por educando é de 1 profissional por aproximadamente 1700 alunos (OPP, 2017). Segundo a National Association of School Psychologists (2010) o rácio psicólogo da educação-aluno não deveria exceder 1 para 1000. No entanto, a mesma associação recomenda que, quando o papel do psicólogo da educação é de largo espetro, como o que está previsto na legislação portuguesa (Decreto lei n.º 190/91, de 17 de maio), o rácio deve oscilar entre 1 para 500 e 1 para 700 de modo a ser assegurada a qualidade do serviço prestado aos alunos (Mendes et al., 2014).

A evidente falta de recursos humanos, associada às outras responsabilidades dos técnicos de psicologia, faz com que a orientação vocacional se encontre dissolvida no conjunto de tarefas que compõem o dia-a-dia dos SPO não recebendo, em muitos casos, a atenção que lhe é merecida. Contudo, um estudo recente sobre a psicologia educacional em Portugal (Mendes et al., 2014) revela que, apesar da falta de recursos, historicamente, o papel do psicólogo educacional sempre esteve ligado à orientação vocacional e, por isso, não é surpreendente que a mesma apareça em terceiro lugar no que a tempo despendido pelo psicólogo em atividades desenvolvidas diz respeito, logo atrás da avaliação e do

aconselhamento psicológico e à frente das atividades relacionadas com a educação especial e do treino e consultoria a pais e professores.

2.2. Orientação Vocacional nas escolas

Em Portugal a intervenção vocacional representa um contributo essencial no esforço de qualificação dos alunos (Gamboa, Paixão & Jesus, 2011) devendo por isso ser entendida como uma componente imprescindível de qualquer projeto educativo consistente (Coimbra, 1995). Serve de apoio à construção sistemática de um projeto de vida e responde a um objetivo que acompanha o jovem no seu percurso escolar e é, ao mesmo tempo, transversal a todo o processo educativo e seus intervenientes (Parada, Castro & Coimbra, 1998; Gamboa, Paixão & Jesus, 2011).

De facto, com a orientação vocacional, como na educação em geral, o objetivo passa não pela cristalização das características do jovem mas sim pela sua transformação e desenvolvimento, pelo que há evidentes mais-valias em encarar a mesma como “uma intervenção transversal e paralela à educação do aluno” (Coimbra, 1995, p.26).

As intervenções em orientação vocacional não devem ser abordagens episódicas e pontuais, mas sim um processo integrador no percurso de educação formal dos jovens (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998, citado por Taveira, 2005). Não devem, tão pouco, ser uma responsabilidade exclusiva dos profissionais de orientação, mas sim uma responsabilidade partilhada pelos diferentes agentes da comunidade educativa (Parada, Castro & Coimbra, 1998; Konigsted & Taveira, 2010). A consultoria junto de pais e professores, por exemplo, é uma estratégia que permite redirecionar o alvo da intervenção psicológica, passando a mesma a contemplar de forma direta os adultos com especiais responsabilidades educativas na vida do jovem, promovendo também a intervenção junto dos mesmos, na modalidade indireta (Imaginário & Campos, 1987).

Uma vez que os docentes constroem e veiculam representações que influenciam direta e indiretamente o desenvolvimento vocacional dos alunos (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009), a consultoria-formação de professores surge como uma modalidade de intervenção suscetível de promover a capacitação dos mesmos, numa perspetiva de trabalho colaborativo que enfatiza a importância da interprofissionalidade (Nascimento, Ramos, & Ferreira, 2007). Mouta e Nascimento (2008), por exemplo, criaram um projeto de consultoria a professores no domínio vocacional. A escolha vocacional dos jovens é

também amplamente influenciada pelas representações positivas ou negativas das profissões desempenhadas pelos seus pais, realçando a importância do envolvimento destes no processo de escolha vocacional (Konigsted & Taveira, 2010). Deste modo, a consultoria a pais tem-se revelado uma modalidade de intervenção com forte potencial ao nível do apoio sistemático e intencional dos pais de jovens em processo de escolha vocacional com vista ao desenvolvimento de competências de apoio junto destes (Mouta et al., 2010).

Considerando esta perspetiva multiparticipada e longitudinal ao percurso escolar, e além da influência dos pais e dos professores, também os especialistas em orientação escolar devem exercer um papel fundamental no acompanhamento dos jovens, dinamizando diversas modalidades de intervenção individual, desde a consulta psicológica individual aos programas de orientação, clarificando trajetórias possíveis, articulando com outros serviços de apoio socioeducativo, propondo e celebrando protocolos entre escolas e serviços diferentes, empresas e outros agentes da comunidade, naquilo que é uma tentativa de aproximação ao contexto de trabalho (Gamboa, Paixão & Jesus, 2011). No entanto, a operacionalização da orientação vocacional ao longo de todo o percurso formativo e enquanto construção transversal consistente e participada por toda a comunidade educativa não está disseminada. De facto, a orientação vocacional nas escolas tem privilegiado, desde a criação dos SPO, uma intervenção centrada nos momentos de transição, especialmente no 9.º ano e no 12.º ano, o que em muitos casos se traduz numa intervenção demasiado pontual e até mesmo tardia, recorrendo a estratégias de cariz “informativo”, em detrimento da atrás referida intervenção de carácter mais transversal (Leão, 2007).

Uma intervenção numa fase mais precoce do percurso escolar possibilitaria a prevenção de dificuldades posteriores ao permitir ao jovem aprender desde cedo acerca de si próprio e do mundo do trabalho e adquirir competência que lhe serão necessárias para uma futura escolha vocacional consciente e assertiva, aumentando as suas possibilidades de sucesso e de satisfação com a situação profissional (Almeida, 2003). A aposta deveria passar pela integração do desenvolvimento vocacional no processo global do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Campos, 1988), cabendo à escola o papel de facilitar um conjunto de condições em que os jovens são postos em relação com o mundo e em cujo contexto vivenciam experiências e realizam aprendizagens suscetíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal (Coimbra, 1995). A orientação resulta das sucessivas escolhas e decisões interdependentes, que vão sendo tomadas ao longo do ciclo vital; e em cada momento, o futuro dos jovens encontra-se aberto a múltiplas possibilidades, cada uma das quais carecendo de exploração (Coimbra, 1995).

Em Portugal, a distribuição do tempo dos psicólogos da educação entre as diferentes atividades evidencia ainda práticas profissionais ligadas a papéis mais tradicionais (Mendes et al., 2014). No entanto, o modelo de consulta psicológica vocacional deveria focar-se na forma como o jovem vai sucessiva e diferencialmente experienciando o seu problema vocacional, recordando que o mesmo só adquire contornos mais precisos, e em alguns casos assume a forma de problema, com o evoluir da consulta, com o processamento de novos dados sobre si e sobre o meio, bem como com a avaliação de interesses, competências e oportunidades. Esta consulta para a promoção do desenvolvimento vocacional deve ser operacionalizável em intervenções pontuais ou prolongadas e sistémicas; de ajuda à elaboração ou à implementação de projetos e em modalidade individual ou de grupo (Imaginário & Campos, 1987).

De facto, os jovens beneficiariam com uma intervenção mais focada na criação de oportunidades de relação/interação com o mundo das formações e com o mundo do trabalho, devendo este ser o principal espaço de atuação dos agentes da comunidade educativa, onde se incluem psicólogos e professores, sem nunca esquecer que aquilo que faz os jovens escolher ou rejeitar hipóteses é muito mais de natureza afetiva e emocional que propriamente cognitiva. Importa lembrar que tais afetos se constroem no seio das oportunidades que os mesmos têm de agir com o mundo, e é nessas oportunidades que eles se tornam um sujeito de ação, de afeto e de conhecimento; e que acabam por ir construindo o seu conhecimento de si próprios e do mundo (Coimbra, 1995).

2.3. Desenvolvimento e orientação vocacional: Compromissos concetuais

Ao longo dos anos surgiram diferentes abordagens e modelos de desenvolvimento e orientação vocacional, desde os trabalhos de Frank Parsons (1909), autor da teoria de Traço-e-Fator e considerado na literatura internacional pai da orientação vocacional, até modelos desenvolvidos nas últimas décadas onde se destaca as Teorias do Desenvolvimento de Carreira de Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1951) e a *Carrer Pattern Study* de Super e colaboradores (1969) (Herr, 2011).

Desde o seu surgimento que os princípios das teorias do desenvolvimento vocacional serviram de referência para o desenho de programas de intervenção no desenvolvimento da carreira, orientação para a carreira ou educação para a carreira (Herr, 2011). Este trabalho não é exceção, e para lhe dar forma, irei inspirar-me na perspetiva de concetualização e de

intervenção no desenvolvimento vocacional do modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional de Campos e Coimbra (1991), articulando com o modelo Integrado Cognitivo-Motivacional de Leitão (1984) e dando atenção à perspectiva da Interação Comunitária de Law (1981) por fornecerem um suporte conceptual sólido, coerente e compatível com os princípios de fundo da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984), que proponho extrapolar para o campo da exploração vocacional.

Ao questionar os objetivos que compõem a estrutura comum dos programas de Orientação, a saber: (a) o conhecimento de si próprio, (b) o conhecimento dos sistemas de oportunidades de formação e de profissão, (c) a aprendizagem do processo de tomada de decisão; e considerando que esta visão reduz o problema da escolha vocacional a uma questão de conhecimento, negligenciando a natureza dinâmica, energética e afetiva que está na sua base, Campos e Coimbra (1991) defendem a introdução de uma “perspetiva psicológica que considere a prioridade e anterioridade da relação entre o sujeito e o mundo sobre os seus termos e que, portanto, a eleja como objeto de trabalho” (Campos & Coimbra, 1991, p.13) como forma de ultrapassar as debilidades anteriormente apontadas.

Esta linha de concetualização permite integrar as diferentes dimensões psicológicas que intervêm no processo das escolhas: “a relação entre o sujeito e o mundo é simultaneamente afetiva, cognitiva e indissociável da ação” (Campos & Coimbra, 1991, p. 13); assumindo-se que o desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, correspondendo à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital, onde estão em jogo a educação, a formação, a qualificação e a atividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de vária ordem, etc. (Campos, 1991).

Estes autores enfatizam a importância de dois processos psicológicos estruturantes e ativadores do desenvolvimento vocacional, a exploração e o investimento, que permitem compreender de forma mais adequada o desenvolvimento vocacional. É mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, que o mesmo transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atuais atribuindo-lhes novos significados. Passa-se assim a falar de exploração *do* investimento como objetivo principal das intervenções em orientação vocacional, cuja

eficácia dependerá do grau de consideração da relação atual do sujeito com o mundo (Campos & Coimbra, 1991).

Deste modo, torna-se imprescindível compreender as razões que levam o sujeito a interagir com o meio. A teoria relacional da motivação (Nuttin, 1975; 1980 citado por Leitão & Miguel, 2004) ao considerar que o organismo humano necessita, para o seu funcionamento e desenvolvimento, do estabelecimento de relações entre o sujeito e o mundo enquadra esta questão, apesar de por si só não identificar os processos cognitivos presentes. O motivo é o gerador da tensão que leva o sujeito a desenvolver, na interação com o meio, experiências prévias de aprendizagem cujos resultados vai progressivamente organizando, de forma subjetiva, recorrendo à formulação de representações de si e do mundo (Leitão & Miguel, 2004), que englobam e integram aspetos cognitivos e afetivos da experiência do sujeito e por ele organizados (Leitão, 1984 citado por Leitão & Miguel, 2004).

Esta visão integrada das cognições e das motivações - Modelo Integrado Cognitivo-Motivacional (Leitão, 1984) - pretende analisar a problemática da origem dos interesses, compreendendo os modelos sociocognitivos de Lent, Brown e Hackett, dos determinantes cognitivos dos interesses de Barak e o modelo relacional da motivação humana de Nuttin, numa tentativa de informar sobre os processos cognitivos que determinam o comportamento do interessado bem como integrando o construto de interesse numa teoria compreensiva do funcionamento da motivação humana, explicando os mecanismos prévios que determinam a ativação do estado de consciência (Leitão & Miguel, 2004).

Neste sentido, a importância reconhecida aos interesses em Psicologia Vocacional assume particular relevância uma vez que estes são um elemento central do sistema afetivo do indivíduo, “ligando as experiências individuais com atividades e objetos do seu contexto social e ambiental” (Leitão & Miguel, 2004, p. 248). Os interesses e os traços de personalidade assumem-se, igualmente, como variáveis capazes de inibir ou facilitar o envolvimento do indivíduo na exploração de carreira (Nauta, 2007). De facto, a escolha de um curso ou de uma profissão não se limita a uma questão de conhecimento, mas, pelo contrário, inclui uma componente fundamental relacionada com aspetos emocionais e motivacionais (Campos & Coimbra, 1991).

De forma complementar, a Teoria de Interação Comunitária de Bill Law (1981) tenta explicar a forma como o ambiente afeta o pensamento. Apoiando-se no trabalho de Bandura, a mesma aborda a forma como o indivíduo aprende sobre a carreira num contexto social. Os sujeitos agem em resposta à interação com outras pessoas, de modo que esta interação é simultaneamente causa e efeito no desenvolvimento de carreira. No que a

desenvolvimento de carreira diz respeito, e uma vez que a aprendizagem acontece em função do tipo de atenção que o indivíduo presta a quem observa, importa a quem o jovem irá prestar atenção. Quanto mais diversificadas as experiências que coloquem o indivíduo em contato com contexto profissional, mais amplo é o enquadramento que serve de base à construção pessoal e à formação de escolhas vocacionais e de carreira (Law, 1981). Mota (2010) acrescenta que o processo de exploração vocacional pode ser influenciado, de forma positiva ou não, por diversos fatores culturais.

Assim, torna-se evidente a importância da transformação da relação dos jovens com o mundo vocacional, da exploração dos seus interesses e o mundo que os rodeia, pois “é na relação com o real que se vai produzindo uma representação do *self* e uma representação do mundo vocacional” (Campos & Coimbra, 1991, p. 15). Esta abordagem permitirá diminuir a ambiguidade e a incerteza dos jovens, promovendo o aumento de confiança no processo de escolha vocacional.

2.4. Adolescência: Exploração e Identidade Vocacional

Desde cedo que os primeiros autores da literatura vocacional compreenderam que a adolescência é uma das fases do ciclo vital mais propícia ao estudo do comportamento vocacional e do processo de desenvolvimento da carreira (Tavares, 2005). Entendida como a fase do desenvolvimento humano onde os indivíduos se desapegam da infância e entram progressivamente na idade adulta, a adolescência caracteriza-se pela construção pró-ativa da identidade, em que o sujeito se afirma como um ser independente, autónomo, diferente do outro e com necessidades, capacidades e interesses específicos (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

É neste período conturbado e em permanente evolução que surgem frequentes dúvidas, questionamentos, confusões e conflitos, culminando com a definição da própria identidade e a consequente assunção de papéis e responsabilidades característicos da vida adulta (Campos, 1990, 1991). Neste contexto, é importante recordar que também a vivência de conflitos internos e externos na construção de uma identidade vocacional conferem à adolescência e consequentemente aos primeiros anos de vida adulta um carácter de transição, sendo este um período que, do ponto de vista psicológico, propicia não só o crescimento, mas também a vulnerabilidade (Taveira, 2005).

Na perspectiva do desenvolvimento vocacional, a adolescência é caracterizada como uma fase de transição da fantasia para o realismo e como o período de escolhas-tentativas (Ginzberg et al., 1951; Super, 1957), favorável à emergência de valores e em que as mudanças, tanto no *self* como no mundo, podem ser utilizadas como um aspecto fundamental do planejamento vocacional (Drummond & Ryan, 1995). É ainda neste período de mudança que a exploração vocacional, definida como “o processo psicológico que sustenta as atividades de procura e de processamento de informação ou teste de hipóteses acerca de si próprio/a e do meio circundante” (Taveira, 2000, p. 13), se apresenta como uma ferramenta ativa e consciente para abordar os problemas e escolhas vocacionais. Os trabalhos sobre o comportamento exploratório de Jordaan (1963) e de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) parecem-me os mais relevantes para este estudo pela forma como caracterizam a exploração. Jordaan (1963), num ensaio teórico sobre a exploração vocacional, definiu três dimensões principais do que considera ser um processo psicológico complexo: as fontes da exploração (o *self* e o meio); a amplitude da exploração (alargar, diversificar os domínios a explorar, ou aprofundar um domínio específico); e os objetivos da exploração (o querer comprovar determinados dados ou hipóteses ou o continuar a inquirir e a investigar as fontes de exploração). O mesmo autor aponta ainda três consequências-chave da exploração vocacional: a auto compreensão, a compreensão do meio e a tomada de decisão.

Por sua vez, Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) apresentam um modelo hierárquico, que permite operacionalizar muitos dos conceitos desenvolvidos por Jordaan (1963) e que encara o *self* e o mundo do trabalho como duas fontes de informação que sustentam um mesmo processo, o da exploração vocacional, em vez de dois processos exploratórios distintos, e que é composto por três componentes principais: as crenças, os comportamentos e as reações face à exploração vocacional. Para cada componente são ainda definidos diferentes domínios e dimensões da exploração vocacional. De uma forma geral, as crenças relativas à exploração vocacional incluem as crenças face ao mercado de trabalho - crenças sobre a instrumentalidade da exploração interna (*self*) e externa (meio), e do método de exploração; e as crenças de preferência, relacionadas com a importância que o sujeito atribui à obtenção de uma posição na sua área preferida. Estas crenças ou antecedentes cognitivos da exploração vocacional influenciam o modo e o envolvimento do sujeito nas atividades exploratórias.

O processo exploratório contempla o *self* e o meio; a natureza sistemática e intencional da exploração; a frequência dos comportamentos de exploração e a quantidade de informação

que o sujeito adquire; bem como o número de profissões consideradas e de domínios vocacionais explorados recentemente que, no seu conjunto, constituem as quatro dimensões que permitem descrevê-lo. Por fim, as reações à exploração vocacional incluem o afeto, associado à satisfação com a informação adquirida, e o stresse antecipado, tanto na exploração como na tomada de decisão vocacional subsequentes. Estas reações afetivas, de satisfação ou insatisfação, resultam da informação obtida nas atividades de exploração e decisão vocacional (Taveira, 2000; Mota, 2010).

Neste sentido, é pela via da exploração que os jovens serão capazes de antecipar de forma mais realista as oportunidades e os constrangimentos do mundo do trabalho e, desta forma, adequar as expectativas e mobilizar as competências entendidas como necessárias para a etapa seguinte do percurso escolar (Gamboa, Paixão & Jesus, 2011). Vários autores (Campos & Coimbra, 1991; Law, 2005; Taveira, 2005) sublinham a importância de estimular a exploração do *self*, do mundo do trabalho e do desempenho de papéis de vida, de forma a facilitar o processo de escolha vocacional.

Este pressuposto de exploração do Eu e do mundo, já era preconizado por Donald Super (1963). No estádio da Exploração, descrito na sua teoria do desenvolvimento vocacional, o autor defende que o jovem envolve-se num processo de exploração do *self* e do mundo que o rodeia; contacta com uma variedade de profissões; observa vários papéis (eventualmente pode até lhe ser dada a oportunidade de os desempenhar) permitindo-lhe clarificar o conceito de si e do tipo de trabalho que poderá vir a desempenhar.

Ainda a este propósito, a investigação tem demonstrado (Plant, 2001; Greenhaus & Connolly, 1982; Sugalsky & Greenhaus, 1986, citado por Taveira, 2004; OCDE, 2004; Taveira, Cunha & Faria, 2009; Lowery, 2014) que é particularmente importante atender à qualidade e não só à quantidade da informação que o jovem explora, bem como ao aproveitamento que o mesmo faz dessas explorações. O processo de exploração vocacional envolve, portanto, o questionamento e a construção de conhecimento sobre o *self* e sobre o mundo do trabalho, bem como os resultados da sua interação (Jordaan, 1963). Desta forma, a exploração do *self* promove conhecimento sobre os interesses e competências e a exploração do meio permite o conhecimento do mundo do trabalho (Mota, 2010).

Assim sendo, é necessário ter presente que as escolhas na adolescência são sobretudo escolhas de exploração, escolhas que são muitas vezes revistas e que só mais tarde conduzem a outras mais estáveis, na medida em que um grande número de jovens tem uma perspetiva de futuro e de tempo tão estreita que não consegue estar apto a utilizar adequadamente os dados relativos à equação das suas qualidades pessoais com as

requeridas pelas profissões (Super, 1980). A isto associa-se o facto de as decisões vocacionais não poderem ser tomadas como e quando o grau de maturidade individual o permite, mas na sequência e no ritmo que o sistema educativo e as expectativas sociais determinam (Caeiro, 1977).

Por fim, a resolução eficaz das tarefas de exploração vocacional orientadas para si e para o meio, associada ao compromisso com uma opção de carreira no final da escolaridade obrigatória, têm sido relacionados com resultados positivos no desenvolvimento e na realização de escolhas posteriores, tornando os processos de exploração vocacional fatores protetores do processo de transição para a vida adulta (Jacinto, 2004; Jordan & Super, 1974; Erickson, 1968; Savickas, 1985 citado por Taveira, Cunha & Faria, 2009; Francisco, 2015; Soares et al., 2015).

As questões da identidade e da sua formação na adolescência também se mostram particularmente relevantes quando pensadas na sua relação com as tarefas de exploração vocacional. O modelo dos Estatutos de Identidade de Marcia (1966), baseado nos pressupostos de Erikson, contribui de forma muito pertinente para a compreensão do processo desenvolvimental de construção da identidade. No seu trabalho inicial, Marcia (1966) identificou quatro estatutos da identidade, que se distinguem em função do nível de exploração e da presença/ausência do compromisso empreendido a partir da interseção destas dimensões (Taveira, 2000; Valente, 2010). Estes estatutos assumem a terminologia de Identidade Realizada, Identidade em Moratória, Identidade Outorgada e Identidade Difusa.

Marcia (1966) enfatiza que a distinção entre possíveis tipos de identidade centra-se na tomada de decisão, tendo por base o conceito de investimento (idêntico ao de fidelidade defendido por Erikson). Porém, distancia-se de Erikson ao apresentar duas dimensões fulcrais para alcançar o seu objetivo: a dimensão de exploração (constructo que define o envolvimento dos indivíduos na procura de soluções e alternativas para os seus objetivos, processo em que os seus valores e convicções são reexaminados) e a dimensão de compromisso (define o investimento firme em realizar escolhas coerentes com a sua identidade) (Jacinto, 2011).

Ao longo do tempo, diversos autores têm-se debruçado sobre o tema da construção da identidade dos mais jovens. Em Portugal, Gonçalves (2006), por exemplo, concluiu que as famílias de níveis sócio económicos mais altos tendem a “ser contextos favoráveis à emergência de sujeitos com estatutos de identidade outorgada” (Gonçalves, 2006, p. 65) o que está em linha com os resultados obtidos por outros autores que defendem que

contextos familiares onde é visível a ausência de expressão de sentimentos e experiências, caracterizados por níveis de comunicação limitados são favoráveis à emergência de identidades vocacionais *foreclosure* e de difusão pautados pela ausência de projetos vocacionais de vida (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002; Kinnier *et al.*, 1990, Young *et al.*, 1994 citado por Gonçalves, 2006).

Por sua vez, Blustein, Devenis e Kidney (1989) aprofundaram as questões da identidade vocacional baseando-se, precisamente, no Modelo de Marcia para demonstrar que os processos de exploração e investimento que caracterizam a formação da identidade estão intimamente relacionados com um conjunto idêntico de tarefas de desenvolvimento vocacional. Os indivíduos que estão empenhados na exploração do Eu e do mundo, tendem também a estar envolvidos num processo mais amplo de procura de informações relativas às várias dimensões das suas identidades, onde se inclui a vocacional. Assim, jovens comprometidos com os processos de autodescoberta, estarão a beneficiar não só os processos de formação de identidade, mas também o de desenvolvimento vocacional.

Quase dez anos depois, Skorikov e Vondracek (1998) mantêm a premissa que a identidade vocacional está positivamente relacionada com a identidade global, mas acrescentam que o avanço para a conquista da identidade vocacional não depende do avanço prévio para a realização global da identidade. Com efeito, o desenvolvimento da identidade vocacional parece mesmo liderar o desenvolvimento identitário em outros domínios.

Partindo dos trabalhos de Marcia, Valente (2010) simplifica a caracterização de cada estatuto afirmando que o primeiro (Identidade Realizada) presume uma construção da identidade dentro do que se considera ser os parâmetros normais, isto é, a exploração já foi realizada com sucesso e os objetivos estabelecidos estão já pré-determinados. Em termos dimensionais, o jovem resolveu a crise e está seguramente comprometido com uma escolha, ainda que a mesma possa ser uma variação dos desejos dos seus progenitores. Os jovens que se encontram neste estatuto apresentam uma destreza que lhes permite acompanhar as mudanças do meio. O mesmo aparenta ainda estar relacionado com uma maior tenacidade na resolução de problemas pois os sujeitos mantêm expectativas mais realistas que indivíduos de outros estatutos. Parecem também estar menos resignados perante valores autoritários e a sua autoestima é menos vulnerável a observações negativas. Já os adolescentes com uma Identidade em Moratória buscam ainda respostas para as suas questões, remetendo para um período de forte exploração, em que os objetivos ainda são muito vagos, dada a dificuldade que os sujeitos evidenciam na tomada de decisões. Por este motivo, o indivíduo ainda não reúne as condições ideais para se comprometer,

situação que o preocupa. Apesar das orientações parentais serem relevantes para o jovem, ele avalia cuidadosamente as suas capacidades, bem como as exigências da sociedade.

A Identidade Outorgada remete-nos para uma crise não processada ou até mesmo mal resolvida, uma vez que mesmo os objetivos e o compromisso sendo firmes, a decisão foi fortemente influenciada pelos desejos de outros. De um modo geral, são indivíduos que seguem o percurso que outros decidiram para eles, adotando as crenças que lhes foram sendo transmitidas sem as questionar ou reconsiderar. A sua personalidade é tendencialmente caracterizada por uma certa rigidez que ao mesmo tempo lhes concede alguma estabilidade. No entanto, perante situações onde os valores adquiridos não sejam funcionais podem sentir alguma dificuldade de adaptação.

Por último, a Identidade Difusa caracteriza-se pela presença de comportamentos exploratórios nos adolescentes, ainda que estes ainda não tenham definido um sentido para a sua identidade. A crise pode ter sido experienciada ou não, e os jovens manifestam uma despreocupação aparente em assumir um compromisso, ou seja, em tomar uma decisão consciente. Os indivíduos que se enquadram dentro deste estatuto apesar de já terem efetuado alguns investimentos, ainda que vagos, encontram-se no processo de exploração. Normalmente são sujeitos preocupados e comprometidos com os desejos dos pais, as exigências da sociedade e as suas próprias capacidades. De um modo geral este estatuto acaba por ser transitório para a Identidade Realizada, representando um período de crise que é compreensível, e até desejável para a formação da identidade.

Por ser nas Identidade Realizada e Identidade em Moratória que os jovens são mais autónomos e encaram com uma atitude mais otimista as transformações que possam vir a ocorrer na sociedade e nas relações sociais estabelecidas, é que estes estatutos se apresentam como os mais favoráveis em termos de desenvolvimento (Marcia, 1966).

É importante salientar que, embora o modelo conceitual original apresentado por Marcia incluísse as dimensões exploração e compromisso, pesquisas empíricas recentes onde se destaca um estudo de Porfeli e colaboradores (2011), demonstraram que uma estrutura de estatutos de identidade mais refinada pode representar mais adequadamente adolescentes e jovens adultos que se encontram no Estatuto Indiferenciado (definido no modelo de Luyckx, et al., 2005; 2008, e utilizado para classificar os indivíduos que não se encaixavam em nenhum dos outros estatutos) e aqueles que ao longo do tempo oscilam entre Identidade Realizada e Identidade em Moratória.

Capítulo III - A indução de exploração vocacional direta na modalidade de *Job Shadowing* enquanto processo de aprendizagem experiencial

3.1. Exploração Vocacional e Aprendizagem Experiencial

O conceito de aprendizagem através da experiência é antigo. A célebre frase de Confúcio (450 a.C.), “O que eu ouço, eu esqueço. O que eu vejo, eu lembro. O que eu faço, eu entendo” remete para o ancestral reconhecimento da importância da abordagem experiencial. No entanto, enquanto abordagem educacional articulada, este tipo de aprendizagem é mais recente. Influenciado pelas teorias de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, Kolb (1984) tornou-se um dos principais representantes desta escola de pensamento, destacando-se com a sua “Teoria da Aprendizagem Experiencial”.

Kolb (1984) caracterizou a aprendizagem experiencial com base nas seguintes proposições: (1) a aprendizagem é melhor concebida enquanto processo, não em termos de resultados; (2) a aprendizagem é um processo contínuo fundado na experiência; (3) o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo; (4) a aprendizagem é um processo de adaptação ao mundo; (5) a aprendizagem envolve transação entre a pessoa e o ambiente; (6) a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento.

A aprendizagem experiencial é entendida como “o processo pelo qual o conhecimento é construído a partir da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p.38), o que significa que a tónica é posta no processo de aprendizagem do indivíduo e que que experiências de aprendizagem concretas são críticas para uma aprendizagem com significado. Aliás, os defensores da aprendizagem experiencial do Experiential Learning Center da Northern Illinois University afirmam que os jovens estarão mais motivados para aprender quando se envolvem pessoalmente nas atividades em vez de lhes serem atribuídas tarefas mais teóricas, como a leitura de um capítulo.

Kolb (1984) utiliza um ciclo de quatro etapas, envolvendo quatro modalidades de aprendizagem, a saber: “Experiência Concreta” (EC); “Observação Reflexiva” (OR); “Conceptualização Abstrata” (CA) e “Experimentação Ativa” (EA) para descrever o processo de aprendizagem experiencial.

O modelo sugere ainda que o indivíduo terá de resolver uma tensão dialética entre o modo concreto (EC) e o abstrato (CA) no que à dimensão (CA-EC) diz respeito, e uma tensão dialética entre a reflexão (OR) e a ação (EA) no que à outra dimensão concerne (EA-OR). Estas dimensões representam as duas posições dialéticas da aprendizagem: apreensão e transformação, *i.e.*, o modo como a experiência é captada (*prehension*) e/ou transformada (*transformation*). Enquanto a apreensão conjuga o concreto com o abstrato, a transformação, por sua vez, liga a ação com a reflexão. Em última instância, o conhecimento constrói-se a partir da transformação da experiência, dependendo sempre do modo como a mesma é captada e/ou transformada. Neste contexto, a estrutura base do processo de aprendizagem assenta na transição entre os quatro modos de aprendizagem e na forma como a tensão dialética nas duas dimensões se resolve (Kolb, 1984).

Pela sua importância no processo de aprendizagem, a aprendizagem experiencial é utilizada em diferentes contextos, onde se inclui o da orientação vocacional. Nesse sentido, Atkinson e Murrell (1988) sugeriram que se associasse a teoria da aprendizagem experiencial à orientação vocacional, extrapolando assim os modelos clássicos da última e “estruturando os exercícios de exploração de carreira de modo a garantir uma investigação minuciosa do *self* e do mundo do trabalho fornecendo ao cliente uma quantidade ideal de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” (Atkinson & Murrell, 1988, p. 374). Ao longo da década de 80 e depois mais tarde em 2008, foram desenvolvidos outros trabalhos, como os de Torbit (1981) e de Turesky e Mundhenk (2008) que relacionam a teoria da aprendizagem experiencial com a orientação vocacional, dando particular ênfase aos estilos de aprendizagem e à influência dos mesmos nas escolhas vocacionais. Contudo, neste trabalho, não irei focar esta particularidade do modelo kolbiano pois o meu interesse prende-se antes com o ciclo de aprendizagens de Kolb que irá suportar a estruturação dos diferentes momentos de intervenção da técnica de *job shadowing*.

Os jovens precisam de estar expostos ao mundo do trabalho para formar visões realistas de diferentes percursos profissionais e, como tal, é importante lembrar que a aprendizagem experiencial envolve uma série de passos que oferecem aos mesmos uma experiência personalizada de aprendizagem colaborativa e reflexiva, que os ajuda a adquirir novas competências e conhecimentos. Estes passos incluem a Experiência/Exploração, Partilha/Reflexão, Processamento/Análise, Generalização e Aplicação. O que distingue este tipo de aprendizagem de outros modelos conhecidos por “learn-by-doing” ou “hands-on-learning” são as fases de reflexão e aplicação (Haynes, 2007).

Em traços gerais, de acordo com o Experiential Learning Center da Northern Illinois University, na fase da experiência o jovem tem a oportunidade de executar tarefas cujos resultados serão depois partilhados com os pares na etapa seguinte (partilha/reflexão). Depois, é-lhe dada a hipótese de discutir, analisar e refletir sobre a experiência (processamento/análise) para em seguida tentar perceber que princípios da “vida real” daí emergiram (generalização). Por fim, os jovens deverão ser capazes de aplicar o que aprenderam a situações similares e/ou diferentes.

Em síntese, parte-se do princípio de que a aprendizagem (de si próprio e do meio circundante) é a tarefa central da exploração vocacional e que a teoria da aprendizagem experiencial pode constituir, de uma forma holística e dinâmica, um método (que envolve os jovens em experiências diretas de aprendizagem seguidas de momentos de reflexão) de estruturar a forma como os indivíduos abordam esta tarefa. Por sua vez, a abordagem de Coimbra, Campos e Imaginário (1994) também contribui para a compreensão do modo como a aprendizagem experiencial pode ser utilizada em intervenção vocacional. Num primeiro momento os autores defendem a criação de condições para que a intervenção vocacional tenha lugar. Seguidamente sublinham a importância de promover nos sujeitos, condições que os ajudem a envolver-se e a beneficiarem de experiências de exploração para depois lhes proporcionar essas mesmas experiências. O processo termina com a transformação dos investimentos dos indivíduos. Note-se que esta transformação começa no início deste processo e culmina nos dois últimos momentos (experiência e reflexão). Também é atribuída importância ao facto de, no futuro, ser necessário testar os novos investimentos. Assim, Coimbra, Campos e Imaginário (1994) aproximam-se de Kolb (1984) ao promover experiências diretas de exploração do *self* e do mundo como forma de produzir aprendizagem útil acerca da relação eu-mundo. Também defendem que a tónica deve ser colocada no processo e não nos resultados e acentuam a importância de testar os novos investimentos como acontece na fase da Experimentação Ativa. No entanto, o modelo kolbiano vai um pouco mais longe ao focar as tensões que Kolb acredita representarem as duas dialéticas da aprendizagem.

3.2. O *Job Shadowing* enquanto técnica de exploração vocacional direta

O conceito de *job shadowing* está há muito presente no contexto empresarial, tratando-se de uma técnica usada para facilitar a integração de novos elementos nas equipas, ajudando-

os a compreender os papéis que desempenharão. Na década de 1980, as escolas australianas, apercebendo-se do potencial da mesma, passaram a utilizá-la como estratégia para dotar os jovens de *insights* sobre o mundo do trabalho (Cole, 1987). É também utilizada nas escolas dos Estados Unidos da América e Europeias, com destaque para o Reino Unido onde existem programas estruturados de experiências de trabalho do *Department for Education and Skills*.

Descrita como uma modalidade de experiência de trabalho em que os jovens aprendem sobre uma profissão acompanhando, ou sombreando, um profissional (Paris & Manson, 1995), a técnica é utilizada de modo a permitir aos jovens a observação de um indivíduo no desempenho da sua atividade profissional diária (Cole, 1989). Também pode ser definida como um período curto e voluntário de aprendizagem profissional, observando de perto e interagindo com trabalhadores experientes enquanto estes desempenham o seu papel no local de trabalho (Lawrence, 2010), tratando-se por isso de uma técnica apropriada à recolha e análise de informação relacionada com profissões e útil para despertar e estimular os jovens para as questões de carreira (Watts, 1996).

A introdução desta técnica nas escolas secundárias permite aos jovens ampliar o seu conhecimento sobre o mundo do trabalho, contribuindo para uma melhor representação do mundo vocacional bem como para a formação dos seus interesses (Campos & Coimbra, 1991). O estabelecimento de parcerias cuidadosamente estruturadas entre as escolas e diferentes instituições, bem como a existência de um técnico que faça a ponte entre as mesmas são tidas como benéficas e imprescindíveis (Kemple, 2004)

Cole (1987) considerou a utilização do *job shadowing* mais vantajosa que outras modalidades de *work-oriented programs* por ser relativamente fácil de incorporar nos programas das escolas, tendo uma duração mais curta do que a de um estágio. Esta economia de tempo permite que os jovens possam visitar mais do que um local de trabalho, incluindo aqueles nos quais não tenham, para já, nenhum interesse profissional específico. O *job shadowing* oferece-lhes a oportunidade de compreender melhor as operações formais e informais de uma organização; é adequada a diferentes tipos de jovens, onde se incluem aqueles com deficiência física e/ou os mais jovens, podendo ser usada com crianças do primeiro ciclo (Cole, 1987). Pode abranger diferentes indústrias, setores de atividade e associações voluntárias, permitindo também que os jovens possam conhecer mais de perto profissões cujo acesso e desempenho exigem um elevado grau de conhecimentos e competências (e.g., altos cargos de gestão). Outra vantagem, importante para conseguir a adesão das empresas, é que tende a exigir menos das instituições e dos seus funcionários

uma vez que geralmente ocorre em períodos de tempo curtos, apesar de poder ser algo invasivo para a pessoa que recebe os jovens.

No que se refere ao contexto português, para além do trabalho de Quirino (2009) desconhece-se a existência de estudos que se debrucem especificamente sobre a avaliação dos resultados da técnica junto dos intervenientes, onde se incluem os jovens. No entanto, nos Estados Unidos da América, Haimson e Deke (2003) verificaram que estes contactos de proximidade com os empregadores tendem a ser perçecionados pelos indivíduos como mais úteis que visitas de estudo em grupo ou atividades ao nível de escola.

A literatura também sugere que estas experiências em contexto de trabalho devem respeitar objetivos claros e de fácil execução. Watts (1996), ao estudar o contributo que o modelo kolbiano poderia dar à técnica de *job shadowing*, sugere que sejam tidos em linha de conta três objetivos principais: *expansive*, *sampling* e *antecipatory*. O primeiro refere-se ao alargamento do espetro de ocupações que os jovens consideram nas suas escolhas vocacionais. O segundo possibilita que os sujeitos testem as suas preferências vocacionais antes de se comprometerem com as mesmas e por fim o terceiro permite aos jovens experienciar algumas das tensões do trabalho de modo a suavizar a transição para o mundo laboral. É imprescindível que haja uma organização cuidada e respeito pelos objetivos na implementação da técnica de modo a que a experiência seja positiva e relevante tanto para o jovem como para o profissional que o acompanha.

Para finalizar, destaca-se ainda que após uma pesquisa exaustiva, constatei que são escassos os trabalhos que descrevem linhas metodológicas claras, fundamentadas em princípios teóricos às quais a técnica de *job shadowing* deve obedecer. Em Portugal, mais uma vez é exceção o trabalho de Quirino (2009) que com o objetivo de estudar o impacto da técnica de *job shadowing* no desenvolvimento vocacional dos jovens do 12.º ano desenhou e implementou uma intervenção vocacional, inspirada nos pressupostos de Watts (1996) e organizada em torno da referida técnica, denominada “Projeto *Job Shadowing* – Queres conhecer uma profissão?”. Com este trabalho, a autora pretendia compreender e explicar o contributo da experiência de *job shadowing* propriamente dita e da reflexão posterior à mesma na maturidade vocacional, na perceção de autoeficácia na tomada de decisão vocacional, nas atribuições de carreira e na atitude efetiva face ao futuro. Assim, e de um modo geral organizou o seu estudo em oito sessões de grupo que contemplavam a inscrição dos jovens, o levantamento de interesses, a elaboração de um CV e de um guião de recolha de informação a usar pelos participantes durante a experiência de *job shadowing*, a experiência em si e a reflexão a ela associada terminando com a entrega de

diplomas. Também fez uso de pré-teste e pós teste. No entanto, neste estudo/intervenção, optou por não utilizar atividades de preparação da experiência de *job shadowing* propriamente dita como preconizam Coimbra, Campos e Imaginário (1994) relativamente a todos os tipos de exploração e, em especial, a experiências de exploração direta.

Em jeito de conclusão, o *job shadowing* constitui uma poderosa modalidade de exploração vocacional direta, que permite apoiar a diferenciação da identidade vocacional através da transformação da relação dos jovens com o mundo ao promover a exploração dos investimentos atuais e passados e ao proporcionar experiências diretas de aprendizagem e atribuição de significado às mesmas no sentido de uma tomada de consciência progressivamente mais alargada dos interesses vocacionais.

Capítulo IV – Revendo a prática do *Job Shadowing* na intervenção vocacional

Numa altura em que se torna cada vez mais evidente a importância do papel do Psicólogo da Educação, a relação custo-benefício favorável e os resultados positivos da sua ação (OPP, 2017), é ainda mais importante refletir sobre as suas práticas. A atuação do psicólogo nas escolas deve ir além da avaliação e do apoio psicológico, tidas por muitos como os pilares da sua intervenção. O sentimento de insatisfação e insegurança dos jovens quanto à realidade e ao futuro implica uma aposta em estratégias de desenvolvimento pessoal e vocacional inovadoras que irão constituir não apenas uma mais-valia para os mesmos, mas também um fator de valorização e credibilização dos SPO.

É neste contexto de indecisão face às escolhas e ao futuro que o recurso ao *job shadowing*, como ferramenta que possibilita o confronto com as representações já existentes de si próprio e do mundo vocacional e a construção de novas representações, se revela uma opção com potencial para contribuir para a progressiva transformação dos investimentos atuais dos mais jovens e, deste modo, facilitar as suas escolhas vocacionais.

Foi precisamente para proporcionar aos jovens experiências promotoras de exploração direta do mundo do trabalho que recorri ao *job shadowing*. No entanto, por não ter na altura encontrado na literatura científica linhas orientadoras claras e fundamentadas em princípios teóricos, senti alguma dificuldade em trabalhar esta técnica. Em retrospectiva, e ainda que me pareça que tenham sido ultrapassados diversos obstáculos e obtido um impacto positivo, fica a consciência que sem o recurso a um respaldo teórico mais substantivo e a um referencial metodológico mais específico, alguns dos passos operacionalizados apresentavam lacunas e carecem de melhorias.

Neste capítulo pretendo elaborar precisamente uma proposta de melhoria das linhas metodológicas da técnica de *job shadowing* implementada nos últimos anos, com base na identificação dos aspetos menos conseguidos e sugestão de aspetos a melhorar.

Parti de uma reflexão sobre a experiência anterior de operacionalização do *job shadowing*, a par de uma análise do enquadramento conceptual que decorre dos princípios teóricos descritos no fim do capítulo anterior. Ainda que algumas destas teorias não se focassem específica e unicamente na orientação vocacional ou no *job shadowing*, permitiram, ainda assim, definir um conjunto de princípios orientadores da operacionalização da orientação vocacional, no geral, e desta técnica em particular.

A sistematização da forma como implementei a técnica anteriormente em conjunto com os princípios de operacionalização atrás referidos, permitiu ainda identificar as lacunas mais relevantes que constituem, no fundo, um conjunto de aspetos a melhorar. Dos procedimentos implementados, ainda que alguns me pareçam ter sido executados de forma aceitável, outros não estavam alinhados com o corpo teórico e metodológico que incorporei nesta dissertação e eram suscetíveis de, como rodas dentadas numa engrenagem, comprometer o sucesso da iniciativa.

Como atrás referido, para esboçar as linhas de intervenção que suportam a utilização desta técnica na consulta psicológica de orientação vocacional recorri a uma perspetiva desenvolvimentista, ecológica e construtivista do desenvolvimento humano e, de modo particular, adotei os pressupostos do Modelo da Exploração Reconstructiva do Investimento Vocacional e do Modelo da Aprendizagem Experiencial.

O primeiro modelo enfatiza a importância de envolver os sujeitos em experiências de ação/exploração, que ao serem integradas cognitivamente e emocionalmente, operam transformações nos seus investimentos atuais contribuindo desta forma para a construção autónoma do sentido e da direção das escolhas vocacionais (Campos & Coimbra, 1991).

Através de experiências de contacto com o mundo do trabalho, os jovens poderão confrontar os seus investimentos vocacionais e, partindo daí, atribuir-lhes novos significados e construir os seus interesses (exploração *do* investimento), ou seja, confrontar as representações já existentes e criar novas. A transformação dos investimentos atuais acontece no sentido de os adequar às necessidades pessoais e desejos, tendo em conta as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais (Campos & Coimbra, 1991).

Na mesma linha, os princípios da aprendizagem experiencial defendem que a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências acontecem quando os jovens são envolvidos em experiências diretas de aprendizagem seguidas de momentos de reflexão. A aprendizagem experiencial é um processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência (Kolb, 1984). Trata-se, portanto, de uma teoria holística e dinâmica que perspetiva o homem como um ser integrado no meio, capaz de aprender através da sua experiência, particularmente, a partir da reflexão consciente sobre a mesma (Pimentel, 2007).

A estrutura base do processo de aprendizagem assenta na transição entre os quatro modos de aprendizagem - Experiência Concreta (EC); Observação Reflexiva (OR); Conceptualização Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA) e na forma como a tensão dialética nas duas dimensões – Concreto/Abstrato e Ação/Reflexão – se resolve.

Neste contexto, o *job shadowing* constitui uma oportunidade de desencadear, de forma estruturada e apoiada pelo Psicólogo, este ciclo de aprendizagem e desenvolvimento transformador da relação do jovem com o mundo. Considero, por isso, que numa primeira instância, se reveste de especial importância a exploração do que foram as oportunidades formais e informais de contacto direto e indireto dos jovens com o mundo profissional e/ou com tarefas representativas do conteúdo funcional de determinadas profissões para tornar possível uma tomada de consciência por parte destes (e do profissional) relativamente à quantidade e à qualidade das experiências de exploração pré intervenção (Experiências Concretas). Na linha da Concetualização Abstracta da Aprendizagem Experiencial, interessaria apelar à expressão das teorias pessoais ou representações cognitivas e afetivas que os jovens terão construído em relação a essas experiências por forma a identificar eventuais viéses que careçam de questionamento. A intervenção poderá, em função disso, suplementar e enriquecer esse histórico de explorações oferecendo ao jovem a possibilidade de se expor a novas Experiências Concretas, nomeadamente através do *job shadowing*, mas contemplando, preferencialmente, além da mera observação dos modelos profissionais, a possibilidade de Experimentação Ativa de uma ou mais amostras comportamentais do exercício profissional em causa num regime de *roletaking*. Por via destes dois níveis diferenciados de ação e de implicação do *self* (observação e experimentação) o ciclo regressaria, desta forma, ao seu estágio inicial progredindo depois, para a Observação Reflexiva (e.g., o que apreendeu/captou da situação: expressão de sentimentos e impressões sobre o outro e sobre si na profissão,...), e para a Concetualização Abstracta (e.g., o que aprendeu sobre si, suas competências e interesses; o que aprendeu sobre as características da profissão; o que mudou na sua visão de si e da profissão) desembocando numa capacidade acrescida para se posicionar face ao problema vocacional mobilizando ativamente as aprendizagens realizadas na definição das alternativas a considerar na escolha de um curso/profissão e/ou no estabelecimento de novos objetivos exploratórios. Com efeito, convém ter presente que, de acordo com o modelo kolbiano, a experiência permite obter matéria-prima para aprendizagens posteriores e a experimentação caracteriza-se pela possibilidade de aplicação prática do conhecimento até então adquirido, na resolução de problemas e/ou nas tomadas de decisão (Kolb, 1984).

É em função desta adaptação do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb ao *job shadowing* que pretendo estruturar a proposta de intervenção que aqui vou apresentar.

Como anteriormente mencionado, também Anthony Watts (1996) estudou o contributo que o modelo kolbiano poderia dar a esta técnica. Segundo este autor, o *job shadowing* oferece oportunidades tanto para a Experiência Concreta como para a Experimentação Ativa, mas o seu potencial para a aprendizagem pode apenas ser aproveitado se for integrado numa estrutura que também permita oportunidades para a Observação Reflexiva e a Conceptualização Abstrata.

Do seu trabalho, interessa-me os objetivos que se constituiriam bases da estrutura curricular para as experiências de trabalho, nomeadamente os relacionados com a Educação para a Carreira, a saber: *expansive*, *sampling* e *anticipatory* ou em português expansivo, amostragem e antecipatório. Os primeiros dois objetivos estão intimamente ligados às escolhas vocacionais e o último é claramente adaptativo e prevê a preparação para a transição para o mercado do trabalho.

Estes objetivos pretendem de igual modo ter um impacto positivo na planificação de carreira dos jovens ao permitir uma estreita relação com o mundo do trabalho e, de forma indireta, podem ainda motivar para o sucesso educativo.

Desta forma, para além da utilização do ciclo de Kolb na organização da intervenção, também sugiro uma possível integração destes objetivos em função dos Estatutos de Identidade de Marcia, ou seja, que a experiência de *job shadowing* contemple os objetivos enunciados por Watts de acordo com o estatuto de identidade em que cada jovem se encontra. Esta proposta encontra-se de forma mais detalhada nas páginas seguintes.

O *job shadowing* faz parte das estratégias de observação direta do mundo do trabalho, onde os sujeitos têm a oportunidade de sombrear um profissional durante um período de tempo observando as diferentes tarefas que a este competem, e apesar de ser também possível que o jovem desempenhe algumas das tarefas típicas do profissional que acompanha, a tónica é sempre posta na compreensão das diferentes tarefas realizadas pelo profissional. Todavia, neste contexto, é importante não apenas a existência de oportunidades de observação, mas também de execução de algumas tarefas. As mesmas devem ser diversificadas colocando o indivíduo em contato com diferentes contextos profissionais de modo a amplificar o enquadramento que serve de base à construção pessoal e à formação de escolhas vocacionais e de carreira (Law, 1981).

Ao planear as experiências a disponibilizar ao jovem é necessário ter em conta as suas motivações já que são estas que criam a tensão que o leva a desenvolver, na interação com o meio, experiências de aprendizagem cujo resultado vai progressivamente organizando (Leitão, 1984 citado por Leitão & Miguel, 2004). É, portanto, vital a (auto)avaliação das

necessidades dos jovens a nível dos seus interesses, uma vez que estes estimulam a interação do mesmo com o meio, nomeadamente em termos de exploração vocacional.

Em suma, desta reflexão resulta a consciência de alguns princípios, baseados nos pressupostos teóricos aqui estudados, que deverão nortear a utilização do *job shadowing* na intervenção vocacional. São eles: (1) os investimentos atuais e passados dos jovens são o ponto de partida para a exploração; (2) as experiências diretas de aprendizagem seguidas de momentos de reflexão são a base para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências; (3) são as experiências diversificadas de contacto com o mundo do trabalho que aumentam o enquadramento que serve de base à construção pessoal e à formação de escolhas vocacionais e de carreira e (4) as necessidades dos jovens a nível dos seus interesses vão condicionar a sua forma de interagir com o mundo.

Para além destes princípios orientadores, destaco a importância de, ao longo de todo o processo, integrar as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, bem como de que todos os momentos do *job shadowing* se constituam como oportunidades regulares de integração, sem as quais, segundo Campos e Coimbra (1991), estas experiências poderão mostrar-se improdutivas. A continuidade temporal também é condição indispensável para a ocorrência de mudanças significativas em termos de exploração do investimento atual dos jovens cuja qualidade está dependente da transformação de estruturas e processos psicológicos, onde se incluem os cognitivos ou os relativos à construção da identidade (Campos & Coimbra, 1991), sendo como tal imprescindível que este processo aconteça ao longo de todo o ano letivo permitindo as mudanças anteriormente preconizadas.

Neste seguimento, as linhas metodológicas de *job shadowing* aqui sugeridas, à semelhança do que acontecia na minha proposta inicial, mantêm a estrutura em torno de três momentos de intervenção: (1) preparação da experiência - *briefing*; (2) experiência e (3) reflexão sobre a experiência – *debriefing* mas, desta vez, compostos por várias fases distribuídas ao longo do ano letivo.

O enquadramento conceptual atrás referido permite-me olhar de forma crítica para a utilização que fiz do *job shadowing*. A iniciativa era organizada numa estrutura de nove fases: (1) Apresentação da técnica (2) Inscrição e autorização; (3) Levantamento de interesses; (4) Realização de exercícios de autoconhecimento; (5) Exploração das profissões escolhidas; (6) Preparação da entrevista; (7) Experiência de *Job Shadowing* (8) Reflexão e (9) Avaliação, enquadradas em três momentos principais, designadamente preparação da experiência - *briefing*; a experiência e a reflexão sobre a experiência – *debriefing*.

Como anteriormente referido, os objetivos específicos e a descrição de cada uma destas fases podem ser encontrados de forma mais pormenorizada na Tabela 1 dos Anexos. No entanto, e de forma sumária, a preparação da experiência incluía uma sessão (45 minutos) em que a iniciativa era apresentada aos jovens e disponibilizado um documento para conhecimento aos Encarregados de Educação. De seguida, mediante a apresentação da Autorização assinada pelo Encarregado de Educação o aluno efetuava a sua inscrição. Os inscritos participavam depois numa sessão em que era feito o levantamento das preferências relativamente a três¹ profissões que os mesmos gostariam de sombreadar e nas sessões seguintes tinham a oportunidade de realizar exercícios de autoconhecimento. Com eles pretendia, entre outras coisas, explorar e estimular o conhecimento do *self*. Eram também realizadas duas sessões de exploração das diferentes profissões escolhidas para sombreadar, com base essencialmente em pesquisa na internet e uma sessão que focava a elaboração de um guião de entrevista estruturada a realizar ao profissional a acompanhar. Com base na informação recolhida, solicitei a diferentes instituições e entidades o acolhimento dos alunos, bem como a disponibilização de um profissional para os acompanhar, ou, como é mais característico deste tipo de atividade, se fazer acompanhar pelos mesmos. O momento seguinte incluía a fase da experiência de *job shadowing* propriamente dita e o *debriefing* continha duas fases, a de reflexão sobre a experiência e a de avaliação das mais-valias decorrentes da mesma.

Após esta exposição, farei de seguida uma análise crítica das minhas opções de intervenção na organização da experiência de *job shadowing*, estruturada em função dos três momentos, a par de sugestões de melhoria, também esquematizadas na Tabela 2 dos Anexos.

1. Preparação da Experiência - *briefing*

Apesar de ter existido um momento de preparação, correspondente às fases de realização de exercícios de autoconhecimento; exploração das profissões escolhidas e preparação da entrevista, o mesmo não respeitava, por exemplo, a verificação das condições pessoais por parte dos jovens para aceder, lidar e beneficiar da experiência. Considerando que as atividades de preparação constituem um estímulo à exploração pessoal do *self* e do mundo do trabalho, a preparação da participação dos jovens deveria ter acautelado a análise do

¹ Foi pedido aos jovens para nomearem três profissões no caso de não ser possível conseguir contactar com profissionais da primeira opção ter alternativas de outras profissões que os mesmos gostassem de conhecer.

percurso pessoal de cada aluno permitindo (aos jovens e ao profissional) adquirir uma noção mais clara e sistemática acerca do conjunto de Experiências Concretas historicamente acumuladas com relevância para a tarefa de escolha profissional.

Neste seguimento, é evidente que ficou a faltar a (auto)avaliação das necessidades dos jovens a nível dos seus interesses preconizadas no modelo integrado cognitivo-motivacional (Leitão, 1984 citado por Leitão & Miguel, 2004). O levantamento de interesses, extremamente importante para o sucesso deste processo, foi feito de forma desorganizada e talvez agressiva (intrusiva) para jovens que ainda se encontram em processo de escolha vocacional podendo o pedido para a indicação imediata de três profissões desencadear uma resposta emocional adversa ao processo exploratório.

Assim, e depois desta reflexão cuidada, proponho (1) a apresentação da técnica aos jovens e através destes aos respetivos Encarregados de Educação (2) a sua inscrição e validação do consentimento informado, mas desta vez com recurso também a dinâmicas de quebra-gelo para facilitar a relação psicólogo-grupo e (3) o estabelecimento de um compromisso com os jovens, sob a forma de contrato, de modo a que os mesmos assumam a responsabilidade de se implicar ativamente no processo e de participar até ao fim (Campos & Coimbra, 1991), se constituam como aspetos de formalização pré-intervenção, demarcando-se, assim, do momento de preparação da experiência propriamente dito uma vez que não assumem a mesma importância que os objetivos de intervenções subsequentes. As três fases seguintes: (1) determinação das condições pessoais para a exploração; (2) promoção de condições para a exploração do investimento e (3) preparação da exploração direta passam então a corresponder ao primeiro momento, o da preparação da experiência (briefing) e são organizadas respeitando o modo da Observação Reflexiva do ciclo de Kolb e partindo das Experiências Concretas passadas dos jovens.

Primeira fase - determinação das condições pessoais para a exploração: parece-me pertinente que se comece por utilizar uma escala de exploração e investimento vocacional, por exemplo a EEIV de Gonçalves e Coimbra (2004), com vista à sinalização do estatuto de identidade vocacional dos jovens e à determinação das prioridades da intervenção no que se refere à promoção das condições pessoais por parte dos jovens para aceder, lidar e beneficiar desta experiência, a começar pelo reforço da predisposição para a exploração vocacional.

Ao permitir mapear as necessidades de exploração vocacional em presença, seria, a partir daí, possível organizar as fases subsequentes da intervenção de uma forma mais ajustada e personalizada. Nesta perspetiva, poderia ser útil articular a informação recolhida quanto

aos estatutos da identidade com os três objetivos de educação para a carreira de Watts (1996). Deste modo, e pelas suas características principais, os jovens que se encontrem na Identidade Realizada beneficiariam de uma experiência de *job shadowing* mais antecipatória (*anticipatory*). Por se tratar de indivíduos que já realizaram a exploração com sucesso e têm objetivos estabelecidos e pré-determinados, experienciar algumas das tensões do trabalho poderia ser positivo. Por sua vez, aqueles que ainda se encontram na Identidade Outorgada possuem objetivos e compromissos firmes, contudo, a decisão foi fortemente influenciada pelos desejos de outros e por isso devem alargar o espectro de ocupações que consideram em termos das suas escolhas vocacionais (*expansive*). Testar as preferências vocacionais antes de se comprometerem (*sampling*) seria útil aos jovens que se encontrem nas Identidades em Moratória e Difusa. Os primeiros ainda procuram respostas para as suas questões e possuem objetivos muito vagos, remetendo para um período de forte exploração e os segundos apresentam comportamentos exploratórios, apesar de ainda não terem definido um sentido para a sua identidade.

Segunda fase - promoção de condições para a exploração do investimento: contempla a promoção das competências necessárias à exploração dos investimentos vocacionais, sendo importante que se identifiquem as representações sociais e pessoais dos jovens e que se compreendam os seus (des)investimentos. Será fundamental criar oportunidades de exploração/discussão dos fatores pessoais, relacionais, académicos, desenvolvimentais e contextuais orientadas para a atribuição de significado aos investimentos atuais e passados, bem como para a exploração de novos investimentos. É essencial que os jovens confrontem as representações já existentes e construam novas apoiando-se no autoconhecimento e na promoção da compreensão dos interesses e do mundo laboral, no que se constituirá uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da sua identidade vocacional. Complementarmente, nesta fase, o Psicólogo inicia os contactos com as instituições que irão receber os jovens.

Terceira fase: preparação da exploração direta: na última fase deste momento é necessário esclarecer todas as dúvidas que possam existir por parte dos jovens, bem como ajudá-los a refletir sobre os comportamentos e atitudes mais apropriados a produzir em situação. Adicionalmente é extremamente importante estruturar um guião de entrevista e grelhas de observação úteis ao registo de informações e que servirão de apoio ao *job shadowing*.

2. Experiência

No segundo momento existe apenas uma fase, *quarta fase*, que corresponde às experiências concretas de *job shadowing*, e que deve contemplar os modos da Experiência Concreta e Experimentação Ativa do modelo kolbiano. Assim, e reforçando o que foi referido anteriormente, pretende-se expor o jovem a novas Experiências Concretas, através do *job shadowing*, contemplando, preferencialmente, além da mera observação dos modelos profissionais, a possibilidade de Experimentação Ativa de uma ou mais amostras comportamentais do exercício profissional em causa num regime de *roletaking*.

Como já referi, nesta nova proposta também reconheço a importância dos pressupostos da teoria de interação comunitária de Bill Law (1981) que afirma que o enquadramento que serve de base à construção pessoal e à formação de escolhas vocacionais e de carreira será tanto mais amplo quanto mais for diversificado o leque de experiências que coloquem o indivíduo em contato com contextos profissionais. Deste modo, além de destacar a utilização do *roletaking* como complemento à observação de papéis, acentuo a importância da diversidade inter e intraprofissional, negligenciada na utilização que fiz da técnica na minha prática profissional (cada participante apenas pôde observar um profissional). É desejável que os jovens possam não só contactar com mais do que uma profissão (incluindo aquelas em que ainda não tenham nenhum interesse ou já o tenham perdido), como possam também fazê-lo com mais do que um indivíduo da mesma profissão.

De acordo com o modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional estas experiências de exploração direta devem partir dos investimentos atuais e/ou passados dos jovens sendo também desejável que as mesmas sejam desafiantes e significativas, ou seja, correspondam a necessidades, desejos e interesses dos jovens e, quando possível, partam da sua situação e problema vocacional atual (Campos e Coimbra, 1991).

No sentido de potenciar a qualidade das experiências de *job shadowing*, reconheço também que teria sido importante ter desenvolvido uma relação privilegiada com os profissionais a sombreadar, integrando-os mais amplamente na intervenção através de iniciativas ao nível da consultoria vocacional que lhes permitisse ter uma noção mais clara da importância do seu papel no processo de exploração vocacional dos jovens em causa e a capacitá-los a dar uma resposta mais consonante com as necessidades de exploração dos jovens (exemplo: apoiar na identificação das tarefas profissionais que o jovem poderia, efetivamente, experimentar). Devido à cadeia hierárquica, sinto que esta relação acabou por se perder no meio de uma troca de emails institucionais. No entanto, a suma importância da mesma não deve ser descuidada e o Psicólogo deve procurar dirigir maior atenção à preparação destes profissionais para a colaboração que lhes é solicitada.

3. Reflexão sobre a experiência – *debriefing*

Quinta fase – reflexão: dedicada à integração (observação reflexiva e concetualização abstrata) dos resultados da experiência exploratória, foi provavelmente aquela fase que maiores lacunas apresentava à vista do que foi a minha aprendizagem desde então. De facto, o *defriefing* (Cole, 1989; Miller, 1991; Petherbridge, 1996; Watts, 1996) é essencial, na medida em que ajuda os indivíduos a esclarecer os seus pensamentos, fornecendo-lhes a oportunidade de fazer perguntas e partilhar experiências permitindo aos técnicos a possibilidade de os questionar e orientar. Desta forma, introduz os jovens num processo inicial de reflexão que, tendo como ponto de partida a experiência concreta no contexto do *job shadowing*, culminará com a fase seguinte - a de avaliação.

Apesar de na minha experiência com *job shadowing* ter havido um espaço dedicado à reflexão, o mesmo foi relativamente breve e não foi pensado na ótica de colocar a experiência individual num contexto mais alargado, encorajando os jovens a interpretar a sua vivência e a contrastá-la com a dos outros. A literatura (Kolb, 1984; Cole, 1987; Atkinson & Murrell, 1988; Miller, 1991; Campos & Coimbra, 1991; Watts, 1996; Petherbridge, 1996; Gonçalves, 2000; Guile & Griffiths, 2001; Quirino, 2009) reconhece a fase de *follow-up* como uma das mais importantes da aprendizagem, sendo tão ou mais importante que a experiência em si, pois a reflexão representa, por si só, uma estratégia nuclear para maximizar o potencial da experiência em termos da transformação e da mudança que se deseja proporcionar aos jovens (Quirino, 2009). Foi precisamente esta importância atribuída ao *follow-up* que negligencieei. Nesta nova proposta, e de modo a integrar os resultados da experiência exploratória recomendo, por exemplo, o recurso a relatórios escritos, apresentações orais, debates, portfólios, registos fotográficos e/ou videográficos. Ainda neste sentido e de acordo com o ciclo da aprendizagem experiencial, seria, porventura, pertinente um novo contacto/entrevista do jovem com o(s) profissional(ais) por si sombreados (no local do *job shadowing* ou no espaço da intervenção) que possibilitasse a confrontação das representações construídas sobre a profissão em causa de modo a permitir ao jovem a sua clarificação e/ou relativização. Note-se que a reflexão não deve ser, naturalmente, pontual e posterior às experiências, mas vai acontecendo numa perspetiva de transformação dos investimentos ao longo do processo sendo reforçada após cada uma das experiências de *job shadowing*.

A Conceptualização Abstrata caracterizada pela formação de conceitos abstratos e generalistas sobre os elementos e características das experiências, é potenciada a partir da

partilha de insights (Kolb, 1984) e nesta intervenção seria também transversal a todos os momentos, estimulando a transformação da experiência e, consequentemente, gerando conhecimento.

Sexta fase – avaliação: análise de todo o processo de modo a ser possível ajustar intervenções futuras e compreender se houve transformação dos investimentos. A avaliação é importante para aferir a eficácia do *job shadowing* e o seu impacto no desenvolvimento vocacional dos participantes. É igualmente importante para os jovens, sobretudo no que toca à possibilidade de compreenderem as suas próprias evoluções como contingentes ao investimento feito no processo de exploração na intervenção, como fora dele daí em diante. Também lhes permite reconhecer que terão aprendido métodos e adquirido competências de exploração que podem pôr em prática em futuras situações de escolha.

Conclusões

Apesar de serem vários os interlocutores que assumem ou poderiam assumir o papel de orientar, a verdade é que o Psicólogo continua a beneficiar de uma posição privilegiada no contexto escolar, ainda que menosprezada por muitos, para trabalhar de forma particular as questões da orientação. Contudo, e talvez devido à transferência das pressões do currículo em geral, muita da atenção dada à orientação vocacional é ainda direcionada para os resultados e não para o processo em si. A resolução das tarefas vocacionais parece continuar a ser vista em função da tomada de uma decisão e não como um processo cumulativo que se prolonga no tempo.

Não obstante, e apesar de bem aceite noutros países, são poucos os estudos empíricos e mais raras as propostas de linhas metodológicas que o *job shadowing* deve seguir. A relevância do meu contributo passa precisamente pelo enquadramento desta técnica em pressupostos teóricos sólidos e fundamentados e deste modo começar a desenhar os princípios do que, no futuro, poderá, constituir-se como uma proposta metodológica pertinente.

Este trabalho possibilitou-me compreender que a utilização do *job shadowing* transcende os objetivos inicialmente definidos e que, se implementado com as revisões que aqui proponho, pode ser uma atividade de intervenção com impacto positivo na exploração enquanto processo psicológico fundamental no desenvolvimento da identidade vocacional, uma vez que possibilita o confronto com as representações que os jovens têm de si próprios e do mundo vocacional e simultaneamente a construção de novas representações.

Compreendi ainda que, para que seja eficaz, é igualmente importante que a sua utilização respeite alguns princípios como a valorização do contributo que a aprendizagem experiencial aporta ao desenvolvimento vocacional, ter em conta a influência dos contextos sociais e comunitários nas escolhas vocacionais, atender à singularidade das características dos jovens e dos seus interesses e promover a exploração a partir dos investimentos (passados e/ou atuais) dos jovens.

Como é evidente ficam por responder algumas questões que poderão ser aprofundadas em estudos futuros como por exemplo até que ponto o *job shadowing* poderá influenciar a transição entre os Estatutos de Identidade? Seria motivador para os jovens serem eles a estabelecer contacto, mesmo que supervisionado, com as instituições? Faria sentido propor

uma abordagem alternativa ao *job shadowing* em que os jovens sombreassem os seus pais e/ou familiares?

O presente trabalho não tinha essa ambição. No entanto, fica o desafio à construção de um suporte metodológico mais robusto que permita que a utilização desta técnica se faça com base em pressupostos validados empiricamente e, quiçá, suportado nos princípios aqui expostos.

Seja como for, as aprendizagens por mim efetuadas ao longo deste processo de experiência concreta no passado da minha prática, de observação reflexiva e de conceitualização abstrata a que me permiti neste trabalho - influenciada pelas teorias de Kolb (1984), Campos e Coimbra (1991), Leitão (1984) e Law (1981) - permitiram-me não só repensar a utilização do *job shadowing* na minha prática profissional e a sua validade ao nível da intervenção vocacional, mas sobretudo aventurar-me no risco de apresentar, ainda que preliminarmente, uma abordagem mais estruturada e consistente que, numa lógica de coerência com o Modelo da Aprendizagem Experiencial, me sinto tentada a experimentar ativamente em próximas oportunidades de trabalho neste âmbito.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L.S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. In S.N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp. 13-44), Coimbra: Quarteto Editora.
- Alves, J.E. (2013). Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 349-376.
- Atkinson Jr., G. & Murrell, P.H. (1988). Kolb's Experiential Learning Theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 374-377.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. (1989). Relationship between the Identity Formation process and Career Development. *Journal of Counselling Psychology*, 36(2), 196-202.
- Caeiro, L. (1977). Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, 45-71.
- Campos, B.P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Campos, B.P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-8.
- Campos, B.P. (1988). Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Carita, A. & Peceguina, I. (2011). *A orientação vocacional no sistema público de ensino: Estudo de caso numa escola com percursos diversificados de formação*. Consultado em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EE2011/EE2011_9.pdf
- Centro Novas Oportunidades – Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (CNO-EBSDLA). (2013). *Relatório de Atividades*. São Vicente: CNO-EBSDLA.
- Coimbra, J.L. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. Consultado em <http://hdl.handle.net/10216/14368>.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective: Definition of the Main Ingredients of an Ecological – developmental Methodology*. In Proceedings of the 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, 17-22 July 1994 (pp. 1-13)
- Cole, P. (1987). Work Shadowing. *The Bulletin of the National Clearinghouse for Youth Studies*, 6(4), 2-5.

- Decreto-lei 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 237 (1986).
- Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I série, N.º 113 (1991).
- Decreto-lei n.º 300/97 de 31 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, N.º 253 (1997).
- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série, N.º 4 (2008).
- Direção Regional de Educação (s.d.). *Documento Orientador do Técnico Superior da Área da Psicologia dos Serviços de Psicologia e Orientação dos Estabelecimentos de Ensino Oficial dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Funchal: SRE.
- Drummond, R.J. & Ryan, C.W. (1995). *Career counseling. A developmental approach*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Ferreira, A.F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56.
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação, animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Francisco, C. S. (2015). *Inserção socioprofissional dos alunos do Ensino Profissional: A importância das soft skills e da formação em contexto de trabalho* (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Gamboa, V., Paixão, M.P., & Jesus, S.N. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press
- Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Consultado em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0123.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens* (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto).
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2004). Validação da escala de exploração e investimento vocacional à população portuguesa de adolescentes e jovens. In C. M.

- Gonçalves, *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113-131.
- Haimson, J., & Deke, J. (2003). *Preparing for productive careers: Students' participation in and use of career-focused learning activities*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Haynes, C. (2007). *Experiential learning: Learning by doing*. Consultado em http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Experiential_Learning_-_Learning_by_Doing
- Herr, E. L. (2011). Abordagens às Intervenções de Carreira: Perspetiva Histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional: Perspetivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Imaginário, L., & Campos, B. P. (1987). Consulta Psicológica Vocacional em Contexto Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-13.
- INE (2002). *Censos 2001 - Resultados definitivos da Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacinto, S. (2011). *Criatividade e Estatutos Identitários em Alunos do Ensino Superior* (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa).
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Board.
- Kemple, J. (2004). *Career academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. New York: MDRC.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Konigstedt, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), pp. 303-312.
- Law, B. (1981). Community interaction: a mid-range focus for theories of career development in young adults. In W. Dryden & A.G. Watts, (Eds) *Guidance and Counselling in Britain: A 20-Year Perspective* (pp.211-230). Cambridge: Hobsons Publishing.

- Law, B. (2005). Careers work in schools. In A.G. Watts; B. Law; J. Killeen; J.M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 60-70). London: Taylor & Francis e-Library.
- Lawrence, S. (2010). *A brief case for work shadowing: A workplace capability strategy for vocational education and training (VET)*. Queensland Government, Australia: Department of education, training and employment.
- Leão, P. A. (2007). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 43–168.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 166 (2005).
- Lei n.º 57/2008 de 4 de setembro da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 171 (2008).
- Leitão, L. M., & Miguel, J.P. (2004). Avaliação dos interesses. In L. Mexia Leitão (coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 179-264). Coimbra: Quarteto.
- Lowery, L. M. (2014). *Joint Chairmen's Report College and Career Counseling*. USA: Maryland State Department of Education.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L. & Simeonsson, R. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125.
- Miller, A. (1991). Teaching strategies. In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp. 210-234). London: Falmer Press.
- Mota, A. (2010). *Exploração, Dificuldades de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional no Ensino Básico* (Tese de mestrado, Universidade do Minho, Minho).
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional dos jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Mouta, A., Paulino, A., Ramos, A., Oliveira, M., & Nascimento, I. (2010). O carácter generativo da relação pais-filhos: uma experiência de consultoria a pais de jovens em processo de orientação vocacional. In M. C. Taveira, & A. D. Silva,

Desenvolvimento vocacional: avaliação e intervenção. (pp. 131-142). Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.

Nascimento, I., Ramos, A., & Ferreira, A. F. (2007). A intervenção no desenvolvimento vocacional dos alunos como uma dimensão do projecto profissional e do perfil de competências do professor: A consultoria como uma via para a capacitação e para a certificação. In A. R. Sanches & M. V. Fernández (Orgs.), *Desafios e soluções desde a orientação profissional para a certificação da(s) competência(s): Actas do IX Congresso Internacional da Galiza e do Norte de Portugal de Formação para o Trabalho* (pp. 171-178). Santiago de Compostela, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.

National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Consultado em <https://www.nasponline.org/standards/2010standards.aspx>

Nauta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162-180.

Nepomuceno, R. (2003). *Uma Perspectiva da História da Madeira*. Funchal: Eco do Funchal.

Experiential Learning Center - Northern Illinois University. (s.d.). *Experiential Learning*. Consultado em http://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/strategies/experiential_learning.pdf

Observatório de Educação da RAM / Direção Regional de Inovação e Gestão (2016). *Anuário 2015*. Madeira: SRE.

OCDE (2002). *Education at a Glance 2002 – Tables*. Consultado em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-tables.htm>

OCDE. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap*. France: OCDE.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Escola SaudávelMente*. Consultado em <https://www.escolasaudavelmente.pt>

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança: Da infância à adolescência*. EUA: McGraw-Hill.

Parada, F., Castro, M.G., & Coimbra, J.L. (1998). A Orientação Vocacional como Objetivo Educativo Transdisciplinar: Análise do Currículo Enunciado do Terceiro Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13(14), 108-130.

- Paris, K. & Mason, S. (1995). *Planning and implementing youth apprenticeship and work-based learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work.
- Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-257.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871.
- Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Diário da República, I série, N.º 98 (2008).
- Quirino, I. (2009). *Impacto da Técnica Job Shadowing no Desenvolvimento Vocacional de Estudantes do 12º Ano de Escolaridade*. (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra).
- Regulamento n.º 107-A/2016 da Assembleia de Representantes da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Diário da República: II série, N.º 20 (2016).
- Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) (1978). *Relatório de actividades da Secretaria Regional de Educação e Cultura: Primeiro levantamento de áreas de intervenção. Janeiro/Dezembro. 1º vol.: Ensino*. Madeira: SREC.
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH) (2012). *Resultados e Mais-Valias do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Região Autónoma da Madeira (RAM)*. Madeira: SRERH.
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH). (2014). *Atualização do Estudo prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2014-2020)*. Madeira: SRERH.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13–35.
- Soares, S. M.; Caldeira, S. M., Sousa, M., & Carvalho, C. B. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 1-5.
- Stumpf, S.A., Colarelli, M.S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226.

- Super, D. (1963). *Career development: self-concept theory; essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1977). Vocational Maturity in Mid-Career. *Vocational Guidance Quarterly*, 25(4), 294-302.
- Super, D. W. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Taveira, M.C. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-57.
- Taveira, M.C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L. Mexia Leitão (coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 317-346). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica* (pp. 143-178). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C., Cunha, C.S., & Faria, L.C. (2009). Efeito da Intervenção Psicológica Vocacional na Indecisão e Comportamento Exploratório. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(3), 558-573.
- Torbit, G. (1981). Counselor learning style: A variable in career choice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 15(4), 193-197.
- Turesky, E. & Mundhenk, L. (2008). Going beyond traditional career development theories: individualizing counseling using cognitive stage and experiential learning theories. *Canadian Journal of Career Development*, 7(2), 3-7.
- Valente, S. (2010). *A vinculação aos pais e a identidade vocacional na adolescência: Estudo Exploratório* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Coimbra, Coimbra).
- Watts, A. G. (1996). *Experienced-based learning about work*. In A. G. Watts & B. Law & J. Killeen & J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: theory, policy and practice* (pp. 233-246). London: Routledge.

ANEXOS

Tabela 1

Descrição do modo de utilização do job shadowing na minha atividade profissional.

Fase	Descrição	Objetivos	Duração
1º Momento – Preparação da Experiência			
Apresentação da técnica;	Apresentação da técnica aos jovens do ensino secundário e respetivos encarregados de educação	Sensibilizar para a participação.	1 sessão /45 min.
Inscrição e autorização;	Inscrição e autorização dos Encarregados de Educação	Obter consentimento dos Encarregados de Educação para a participação dos jovens.	1 sessão /45 min.
Levantamento de interesses;	Pedir aos jovens que enunciem três profissões que gostariam de conhecer melhor, bem como três locais de trabalho.	Explorar e esclarecer as expectativas sobre o processo de orientação escolar e profissional, sobre os resultados deste processo e sobre o papel do profissional de orientação.	1 sessão /45 min.
Exercícios de autoconhecimento;	<p>Recorrer a exercícios que permitem potenciar o autoconhecimento como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem eu sou vs O que os outros pensam de mim; • Reconhecendo os estilos de comunicação; • Identificando as pressões que o meio exerce em mim; • Linha da Vida, etc. 	<p>Estimular a auto-observação e o autoconhecimento;</p> <p>Incentivar o confronto com os projetos pessoais e os dos outros;</p> <p>Ajudar os participantes a definir a sua situação em termos de projeto de carreira;</p> <p>Explorar o autoconceito dos participantes e as implicações do mesmo para os seus projetos de vida;</p> <p>Promover a pesquisa dos interesses profissionais dos jovens, através do confronto com diversos aspetos da vida profissional;</p> <p>Analisar a relação que os participantes têm com os diferentes aspetos de eventuais futuras profissões;</p> <p>Explorar e integrar as dimensões cognitiva, afetiva e emocional envolvidas na elaboração de um projeto vocacional.</p>	3 sessões /45 min. cada
Exploração das profissões escolhidas,	Pesquisa de informação acerca das características das profissões – habilitações necessárias; tarefas rotineiras; aspetos positivos e negativos; características pessoais mais adequadas; situação do mercado de trabalho.	<p>Incentivar o contacto direto com o mundo do trabalho e das profissões;</p> <p>Diferenciar as perspetivas das várias tarefas e aspetos envolvidos no exercício de uma profissão;</p> <p>Recolher informação mais detalhada e atualizada sobre as profissões;</p> <p>Promover a construção de representações mais realistas acerca do mundo do trabalho e das profissões.</p>	2 sessões /45 min. cada
Preparação da entrevista de exploração;	Elaborar um guião de entrevista estruturada ao profissional que fará o acompanhamento durante o <i>job shadowing</i> ;	Preparar o contacto direto com o profissional.	2 sessões /45 min. cada
2º Momento – Experiência			
Experiência de <i>Job Shadowing</i> ;	Acompanhar um profissional no exercício da sua profissão.	<p>Percecionar possíveis futuros;</p> <p>Incentivar o contacto direto com profissionais e com a realidade laboral;</p> <p>Facilitar a aquisição de informação detalhada e atualizada das profissões;</p> <p>Ajustar a perceção dos jovens em relação ao mundo do trabalho e às profissões.</p>	-----
3º Momento – Reflexão sobre a Experiência			
Reflexão.	Refletir sobre o processo recorrendo a exercícios de brainstorming e textos reflexivos.	<p>Promover critérios diferenciados de análise da realidade do trabalho;</p> <p>Melhorar a integração das dimensões cognitiva, afetiva e emocional relativamente ao exercício da profissão com a qual contactaram na visita de <i>job shadowing</i>.</p>	1 sessão /45 min.
Avaliação	Avaliar o processo através do preenchimento de um questionário.	<p>Compreender os benefícios e desvantagens do processo do ponto de vista dos jovens;</p> <p>Produzir crítica construtiva.</p>	1 sessão /45 min.

Tabela 2

Nova proposta de utilização do job shadowing inspirado nas teorias de Kolb (1984), Campos e Coimbra (1991), Leitão (1984) e Law (1981).

Momentos		Descrição	Objetivos	Duração ²
Aspetos de formalização pré-intervenção				
EXPERIÊNCIAS CONCRETAS PASSADAS + OBSERVAÇÃO REFLEXIVA	CONCEPTUALIZAÇÃO ABSTRATA	Apresentação da técnica aos jovens do 12.º ano, com recurso a um powerpoint de suporte, e através dos jovens aos seus respetivos encarregados de educação, mediante documento informativo (também serve de consentimento informado).	Sensibilizar para a participação.	1 sessão /45 min.
		Inscrição mediante a autorização dos Encarregados de Educação; Esclarecimento de dúvidas e regras; Dinâmicas de quebra-gelo; Contrato de Participação.	Validar o consentimento dos Encarregados de Educação para a participação dos jovens; Trabalhar a relação do Psicólogo com o grupo; Estabelecimento de um compromisso: os jovens assumem a responsabilidade de se implicar ativamente no processo e de participar até ao fim (Campos & Coimbra, 1991).	1 sessão /45 min.
		1º Momento – Preparação da Experiência (briefing)		
EXPERIÊNCIAS CONCRETAS PASSADAS + OBSERVAÇÃO REFLEXIVA	CONCEPTUALIZAÇÃO ABSTRATA	Determinação das condições pessoais dos jovens para a exploração (1ª fase) Utilização de uma escala de exploração e investimento vocacional. Por exemplo a EEIV3 de Gonçalves e Coimbra (2003); Relacionamento dos estatutos de identidade dos jovens com os objetivos propostos por Watts; Iniciação da exploração das oportunidades formais e informais de contacto direto e indireto dos jovens com o mundo profissional e/ou com tarefas representativas do conteúdo funcional de determinadas profissões.	Verificar se os jovens possuem as condições pessoais para aceder, lidar e beneficiar da experiência; Sinalizar os Estatutos de Identidade (Difusa, Outorgada, Realizada e Em Moratória) e relacioná-los com os objetivos propostos por Watts (Expansive, Sampling e Anticipatory); Reforçar a predisposição para a exploração vocacional; Tomar consciência relativamente à qualidade/quantidade das experiências de exploração passadas. Organizar as fases subsequentes de forma mais ajustada e personalizada;	3 sessões /45 min.
		Promoção de condições para a exploração do investimento vocacional (2ª fase) Criação de oportunidades de exploração/discussão dos fatores pessoais, relacionais, académicos, desenvolvimentais e contextuais; (Auto) avaliação dos interesses dos jovens e daí partir para a identificação das profissões a sombrear; Identificação dos interesses atuais e passados dos jovens; Compreensão do mundo laboral.	Compreender as teorias pessoais ou representações cognitivas e afetivas em relação às experiências passadas. Identificar representações sociais e pessoais e construir novas; Compreender os des(investimentos); Compreender os motivos geradores de ação; Identificar as profissões a sombrear. Promover a construção de representações mais realistas acerca do mundo do trabalho e das profissões. Recolher informação mais detalhada e atualizada sobre as profissões;	3 sessões /45 min. cada

² As sessões devem ser preferencialmente dinamizadas em tempos letivos cedidos pelo Diretor de Turma e/ou outros professores.

³ Escala de Exploração e Investimento Vocacional

EXPERIÊNCIAS CONCRETAS + EXPERIMENTAÇÃO ATIVA	CONCEPTUALIZAÇÃO ABSTRATA	Preparação da exploração direta (3ª fase)	Elaboração de um guião de entrevista e grelhas de observação. Esclarecimento de dúvidas.	Esclarecer todas as dúvidas que possam existir por parte dos jovens bem como ajudá-los a refletir sobre os comportamentos e atitudes mais apropriados. Elaborar guião de entrevista e grelhas de observação.	1 sessão / 45 min.
		2º Momento – Experiência			
		Experiências de Job Shadowing (4ª fase)	Acompanhamento de vários profissionais (da mesma e de diferentes profissões, salvaguardando a diversidade intra e interprofissional) no exercício da sua profissão, em função dos investimentos atuais e passados dos jovens. Mantimento (psicólogo) de uma relação privilegiada com os profissionais a sombreadar.	Explorar os investimentos; Transformar a relação dos jovens com o mundo; Produzir representações do mundo e do <i>self</i> . Capacitar os profissionais para dar respostas mais consonantes com as necessidades de exploração dos jovens.	-----
OBSERVAÇÃO REFLEXIVA	CONCEPTUALIZAÇÃO ABSTRATA	3º Momento – Reflexão sobre a Experiência			
		Reflexão (5ª fase)	Reflexão sobre o processo recorrendo a relatórios escritos, apresentações orais, debates, portfólios, registos fotográficos e/ou videográficos, entrevistas com os profissionais que acompanharam os jovens. Contacto/entrevista do jovem com o(s) profissional(ais) sombreados.	Maximizar o potencial da experiência em termos da transformação e da mudança que se deseja proporcionar aos jovens; Contribuir para a integração das dimensões cognitiva, afetiva e emocional relativamente às experiências exploratórias. Confrontação das representações construídas sobre a profissão em causa.	2 sessões /45 min.
		Avaliação (6ª fase)	Avaliação do processo.	Compreender se houve transformação dos investimentos; Receber feedback dos jovens; Compreender impacto do <i>job shadowing</i> no desenvolvimento vocacional; Possibilitar aos jovens a compreensão das suas evoluções e da aquisição de métodos e competências de exploração.	1 sessão /45 min.